

Sybille Ebert

Soziale Situationen in der Schulpause im emotionalen Erleben der Schüler

Versuch einer Situationstaxonomie

1982



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554821_0034

PSYCHOLOGIE

SOZIALE SITUATIONEN IN DER SCHULPAUSE
IM EMOTIONALEN ERLEBEN DER SCHÜLER

VERSUCH EINER SITUATIONSTAXONOMIE



Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Sybille Ebert
aus Hamm (Westf.)

1982



Tag der mündlichen Prüfung..22.12.1982.....
Dekan.....Prof. Dr. M. E. Brockhoff
Referent....Prof. Dr. M. Sader.....
Koreferent..Prof. Dr. A. Mummendey..

INHALTSVERZEICHNIS

0.	Einleitung	1
1.	Der "Moderne" Interaktionismus als Integration von Personologismus und Situationismus	7
1.1.	Personologismus oder Situationismus - Konsistenz oder Spezifität des Verhaltens	8
1.1.1.	Vom Personologismus zum Situationismus - Darstellung der Unterschiede	8
1.1.2.	Personologismus und Situationismus - Darstellung der Gemeinsamkeiten	11
1.1.3.	Zusammenfassung zu 1.1.	13
1.2.	"Moderner" Interaktionismus - Konsistenz oder Spezifität des Verhaltens	14
1.2.1.	Interaktionismus als Persönlichkeitsmodell	14
1.2.1.1.	Grundgedanke	14
1.2.1.2.	Exkurs: "Klassischer" und "Moderner" Interaktionismus	16
1.2.1.3.	Klärung des Interaktionsbegriffs	19
1.2.1.4.	Zum Konsistenzbegriff im Interaktionismus	22
1.2.1.5.	Zusammenfassung zu 1.2.1.	26
1.2.2.	Interaktionismus als Forschungsparadigma	28
1.2.2.1.	Empirische Untersuchungen zur Person-Situation-Interaktion	28
1.2.2.2.	Auswertungsmethodische Kritik	32
1.2.2.3.	Inhaltlich-konzeptionelle Kritik und Empfehlungen	34
1.2.2.4.	Zusammenfassung zu 1.2.2.	38
1.3.	Zur Situations-Seite im Interaktionsmodell	40
1.3.1.	Begriffliche Fassung der Situation als "subjektive Situation"	41
1.3.1.1.	Zur Konstruktion der Situation durch das Individuum	41
1.3.1.2.	Empirische Ansätze zur Situationswahrnehmung	45
1.3.1.3.	Zusammenfassung zu 1.3.1.	49
1.3.2.	Klassifikation von Situationen	50
1.3.2.1.	Zum Stellenwert von Situationstaxonomien	50
1.3.2.2.	Drei Kriterien zur Klassifikation von Situationen: Sozio-physikalische Umgebung, Situationswahrnehmung und Verhalten	54
1.3.2.3.	Unterscheidung zwischen "starken" und "schwachen" Situationen nach Mischel	61
1.3.2.4.	Methodische Hinweise zur Gruppierung von Situationen	63
1.3.2.5.	Zusammenfassung zu 1.3.2.	65

1.4.	Zur Personen-Seite im Interaktionsmodell	66
1.4.1.	Begriffliche Fassung der Person im Rahmen der sozial-kognitiven Lerntheorie von Mischel	66
1.4.2.	Idiographische Erhebung als Forschungsparadigma	70
1.4.3.	Methodische Hinweise zur Gruppierung von Personen	74
1.4.4.	Zusammenfassung zu 1.4.	76
1.5.	Zur Reaktions-Seite im Interaktionsmodell: Emotionales Erleben	77
1.5.1.	Stellenwert der Gefühle in der psychologischen Forschung	77
1.5.2.	Theorien über Emotionen - Ein kurzer Überblick	82
1.5.3.	Gefühle im Person-Situation-Interaktionsmodell von Pervin	95
1.5.4.	Methodische Hinweise zur Erfassung von Gefühlen	101
1.5.5.	Zusammenfassung zu 1.5.	103
2.	Methodisches Vorgehen	104
2.0	Fragestellung und Überblick	104
2.1.	Auswahl der Situationen	108
2.1.1.	Auswahl des Situationsbereichs "Schulpause"	108
2.1.2.	Erhebungsmethodische Definition der Situation	111
2.1.3.	Sammlung und Auswahl der Situationen	113
2.1.4.	Beschreibung der ausgewählten Situationen und Vorgabemodus	118
2.2.	Konstruktion eines Fragebogens zum Situationserleben (Situationsbogen)	122
2.2.1.	Definition und Auswahl der Gefühlsbegriffe	123
2.2.2.	Auswahl der Items zur Situations- und Verhaltensbewertung und zu den Verhaltenskonsequenzen	130
2.3.	Kontrolle weiterer Variablen	135
2.3.1.	Pausenverhalten, Kontakt zu Mitschülern und Einstellung zur Pause (Einstimmungsbogen)	135
2.3.2.	Selbstbeschreibung der Schüler in Persönlichkeitsfragebögen (AFS, PFK)	139
2.3.3.	Beschreibung der Schüler durch ihren Lehrer (Lehrerbogen)	146

2.4.	Durchführung der Untersuchung	148
2.4.1.	Probanden	148
2.4.2.	Beschreibung des Ablaufs der Untersuchung	148
2.5.	Zum Geltungsbereich der Untersuchung - Einschränkungen, Implikationen, Stör- variablen	152
3.	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	163
3.0.	Überblick	163
3.1.	Untersuchungsebene: Situationen	165
3.1.1.	Taxonomie der Situationen: Gruppierung nach der Ähnlichkeit der hervorgerufenen Gefühle	165
3.1.2.	"Starke" und "schwache" Situationen: Vergleich im Hinblick auf die Dispersion der Gefühle	178
3.1.3.	Erlebte Auftretenshäufigkeit der Situa- tionen	183
3.1.4.	Bewertung der Situationen	186
3.1.5.	Bewertung des Verhaltens und Antizipation sozialer Verhaltenskonsequenzen	189
3.1.6.	Zusammenfassung zu 3.1.	194
3.2.	Untersuchungsebene: Personen	198
3.2.1.	Vergleich von Jungen und Mädchen	200
3.2.2.	Vergleich der Schulklassen	206
3.2.3.	Vergleich von Schülern mit unterschied- lichen Werten in den Persönlichkeits- fragebögen (AFS, PFK)	208
3.2.4.	Vergleich von Schülern mit unterschied- lichen Antworten im Einstimmungsbogen	212
3.2.5.	Vergleich von Schülern aufgrund der Fremdeinschätzung durch den Lehrer	216
3.2.6.	Vergleich von Schülern im Hinblick auf die transssituationale Konsistenz der Gefühlsmuster	217
3.2.7.	Idiographische Betrachtung an drei Beispielen	221
3.2.8.	Zusammenfassung zu 3.2.	224
3.3.	Untersuchungsebene: Gefühle	227
3.3.1.	Verwendung der Gefühlsbegriffe	227
3.3.2.	Gruppierung der Gefühlsbegriffe	234
3.3.3.	Auswahl relevanter Gefühlsbegriffe	237
3.3.4.	Zusammenfassung zu 3.3.	238
4.	Zusammenfassende Bewertung und weiter- führende Überlegungen	240
	Zusammenfassung	253
	Literaturverzeichnis	256

0. EINLEITUNG

Während in der klassischen Persönlichkeitsforschung der Begriff der Eigenschaft im Zentrum des Interesses stand (Trait-Theorien) und Unterschiede im Verhalten von Individuen in erster Linie auf unterschiedliche, zugrunde liegende, stabile Persönlichkeitseigenschaften zurückgeführt wurden, rückte mit zunehmender Verbreitung behavioristischen Gedankenguts und (sozialer) Lerntheorien der Einfluß von Stimulus-Variablen und Situationen auf das Verhalten der Person in den Vordergrund.

In einer Vielzahl von Untersuchungen wurde daraufhin (vergebens!) zu klären versucht, ob Verhaltensunterschiede in stärkerem Maße durch Personen-Variablen oder durch Situations-Variablen zustandekommen.

Schließlich mündete diese Kontroverse in eine (Wieder-) Entdeckung des Begriffs der Interaktion zwischen Person und Situation, d.h. die bisherigen einseitig eigenschafts- bzw. situations-zentrierten Zugänge zur Persönlichkeit werden integriert in ein dynamisches Modell wechselseitiger Beeinflussung von Person und Umwelt/Situation in der Hervorbringung von Verhalten.

Man muß also davon ausgehen, daß menschliches Verhalten nicht nur Funktion der individuellen Eigenschaften ist, sondern aus deren Interaktion mit Umweltbedingungen resultiert. Eine Erklärung oder Vorhersage von Verhalten setzt demnach Informationen über situative Bedingungen des Verhaltens voraus.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch Situationen systematisch zu untersuchen und zu klassifizieren, ähnlich wie dies bereits mit Merkmalen bzw. Eigenschaften von Personen erfolgt ist. Es geht dann also nicht mehr nur um Eigenschaften von Personen, sondern auch um Eigenschaften oder (gemeinsame) Merkmale von Situationen.

In diesem Sinn ist die Klassifikation von Situationen eine Voraussetzung für die systematische Analyse der Mensch-Umwelt-Beziehung.

Die Erstellung einer Situationstaxonomie erscheint dabei als eine nützliche Methode, um komplexe Situationsbereiche zu vereinfachen, damit sie praktisch und konzeptionell leichter handhabbar werden.

Inzwischen ist diese Forderung, Situationen zu klassifizieren, Situationstaxonomien zu erarbeiten u.ä., wiederholt erhoben worden, es liegen jedoch erst wenige konkrete Ansätze dazu vor; denn die Untersuchung von Situationen und ihrer psychologischen Bedeutung war bislang eher ein Stiefkind der Forschung.

Allerdings sind Situationstaxonomien auch keinesfalls unumstritten, und die Einschätzung ihres Nutzens hängt von dem jeweiligen theoretischen Standpunkt ab.

Geht man beispielsweise - wie im Situationismus - davon aus, daß das Erleben und Verhalten von Personen im wesentlichen von den Situationen bestimmt wird, dann ist ein Klassifikationssystem der Situationen als entscheidende Grundlage etwa für die Vorhersage von Verhalten anzusehen.

Dagegen erscheinen solche Versuche, Situationen personenübergreifend zu klassifizieren, auf dem Hintergrund einer phänomenologisch-idiographischen Orientierung als wenig erfolgversprechend. Geht man nämlich davon aus, daß jedes Individuum auf der Grundlage seiner idiosynkratischen Umweltwahrnehmungen agiert bzw. in Interaktion mit den äußeren situativen Bedingungen seine subjektive Umwelt konstruiert, dann kann eine Situationstaxonomie aufgrund der zusammengefaßten Wahrnehmungsdaten mehrerer Personen angesichts der zu erwartenden interindividuellen Unterschiede kaum sinnvoll sein.

Vom interaktionistischen Standpunkt aus ist schließlich anzunehmen, daß Situationen zwar einen spezifischen Einfluß auf die darin befindlichen Personen ausüben und daß eine Klassifikation von Situationen aufgrund der verschiedenen Reaktionen, die sie hervorrufen, von daher eine Berechtigung hat. Allerdings werden die Situations-effekte modifiziert in Interaktion mit verschiedenen Merkmalen von Personen, so daß möglicherweise eine bestimmte

Klassifikation von Situationen nur von bestimmten Personen-
gruppen vorgenommen wird, während andere Personen dieselben
Situationen vollkommen andersartig ordnen.

Die vorliegende Arbeit befaßt sich nun mit der Frage,
wie sinnvoll es ist, angesichts der interindividuellen
Unterschiede in der Wahrnehmung von Situationen allge-
meine Situationsklassifikationen zu erstellen: Lassen
sich die individuellen Situationsphänomenologien, die
ja durch die speziellen Lerngeschichten, durch situa-
tionsübergreifende Einstellungs- und Verhaltenstendenzen
und durch momentan wirksame Variablen (wie Bedürfnislage,
Befindlichkeit, etc.) beeinflusst werden, überhaupt in
eine personenübergreifende Situationstaxonomie einordnen
oder sind sie ausschließlich idiographisch zu betrachten?

Diese Frage kann natürlich nicht generell, sondern nur
paradigmatisch am Beispiel eines bestimmten Situations-
bereichs untersucht werden. Dazu werden hier bestimmte
soziale Situationen in der Schulpause gewählt. Diese
Situationsgruppe erscheint insofern zur Erstellung einer
Situationstaxonomie geeignet, als es sich dabei um einen
(räumlich, zeitlich und personell) relativ eng umgrenz-
ten, einfach strukturierten Ereignisraum handelt.

Gleichzeitig haben Schulpausen eine erhebliche praktische
Relevanz im Rahmen meiner Arbeit in der Schulpsychologi-
schen Beratungsstelle der Stadt Münster: Konflikte und
Probleme der Schüler untereinander treten vorwiegend
während der Pausen auf dem Schulhof auf. Eine erlebnis-
mäßige Taxonomie sozialer Pausensituationen könnte daher
hilfreich sein im Zusammenhang mit der Beratung und
Therapie von Schülern, die besondere Probleme im Umgang
mit Mitschülern haben.

Für eine Klassifikation von Situationen bieten sich ver-
schiedene Kriterien an, etwa die Gruppierung aufgrund
ähnlicher sozio-physikalischer Merkmale, aufgrund indi-
vidueller Situationswahrnehmungen oder aufgrund von
hervorgerufenen Handlungen.

In der vorliegenden Arbeit wird als Klassifikations-
kriterium die phänomenale Ähnlichkeit der Situationen

im Hinblick auf die (bei dem beteiligten Schüler) ausgelösten Gefühle gewählt.

Emotionen spielen eine bedeutsame Rolle als Bindeglied zwischen Situationen und Verhalten und als Basis für die Organisation von Situationen. Allerdings wird dies in Untersuchungen zur Situationswahrnehmung üblicherweise zugunsten kognitiver Aspekte der Informationsverarbeitung außer acht gelassen. Werden Gefühle überhaupt betrachtet, so wird der Gefühlsbegriff in der Regel eingengt auf negative oder extrem starke Emotionen, wie Angst u.ä., während bislang Untersuchungen fehlen, die sich mit subjektiv benannten Gefühlen in Alltagssituationen befassen.

Demgegenüber wird in der vorliegenden Untersuchung von einem umfassenderen Gefühlsbegriff ausgegangen, der angenehme und unangenehme Gefühle einbezieht, verschiedene Ausprägungsgrade der Gefühle vorsieht und speziell auf das emotionale Erleben alltäglicher Situationen gerichtet ist.

Wenn Untersuchungen zum Gefühlsbereich generell unterrepräsentiert sind, so gilt dies erst recht für den Bereich des situationsbezogenen emotionalen Erlebens von Kindern. Es ist offen, inwieweit ältere Kinder überhaupt zwischen Situationen auf der Ebene von Gefühlsbegriffen unterscheiden können und ob es möglich und lohnend ist, eine erlebensbezogene Situationstaxonomie für Kinder zu erstellen.

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist es also zu klären, inwieweit das Situationstaxonomie-Konzept sinnvoll anwendbar ist auf einen räumlich und personell eng umschriebenen Situationsbereich. Dabei soll die Klassifikation der Situationen hier auf der Grundlage der Situationsphänomenologie von Kindern erfolgen, und zwar bezogen auf die emotionalen Reaktionen der beteiligten Schüler.

Die Untersuchung befaßt sich konkret mit folgender
Fragestellung:

Läßt sich die Menge der sozialen Pausensituationen ordnen bzw. gruppieren auf der Basis des emotionalen Erlebens der beteiligten Schüler?

Lassen sich also die individuellen Situationsphänomenologien in einer personenübergreifenden Taxonomie sozialer Pausensituationen einordnen?

Oder sind die interindividuellen Unterschiede in der emotionalen Reaktion auf die Situationen so erheblich, daß nur eine ipsative Betrachtungsweise in Frage kommt und das Konzept der Situationstaxonomie nicht brauchbar erscheint?

Zur Klärung dieser Fragestellung wurden 97 Schüler aus vier 6. Jahrgängen Münsteraner Hauptschulen im Rahmen einer schriftlichen Befragung mit jeweils 14 Situationsbeschreibungen konfrontiert, die sich auf den Umgang mit Mitschülern in der großen Schulpause bezogen. Die Schüler wurden gebeten anzugeben, mit welcher Situation sie in ihrer Vorstellung und in Erinnerung an tatsächliches Erleben welche Reaktionen (hier speziell Gefühle, aber auch Situations- und Verhaltensbewertungen und Erwartungen über soziale Verhaltenskonsequenzen) verbinden. Es wurde also eine dreidimensionale Datenmatrix Personen x Situationen x Reaktionen erhoben und - dem interaktionistischen Modell folgend - versucht, empirisch "Gruppen von Situationen" zu ermitteln, die von den Schülern mit ähnlichen Gefühlen verknüpft werden, ebenso wie "Gruppen von Schülern", die auf bestimmte Situationen mit ähnlichen Gefühlsmustern reagieren, und "Gruppen von Gefühlsbegriffen", die von den Schülern in ähnlicher Weise zur Kennzeichnung des Situationserlebens verwendet werden.

Dabei wurden die komplexen Beziehungen zwischen den drei Ebenen auf Regelmäßigkeiten bei den Person-Situation-Reaktions-Verknüpfungen hin analysiert, die sich versuchsweise in einen Erklärungszusammenhang mit bestimmten Situations- oder Personen-Merkmalen bringen lassen.

Danken möchte ich an dieser Stelle Herrn Prof. Manfred Sader für seine wohlwollende Unterstützung und fördernde Kritik in den verschiedenen Phasen dieser Arbeit.

Ein besonderer Dank gilt auch meinem Kollegen Herrn Dipl.-Psych. Michael Roelle für viele hilfreiche Gespräche und Anregungen bei der Planung und Vorbereitung der Befragung und für die aktive Mitarbeit bei der Durchführung.

Zu danken habe ich auch Frau Dr. Dipl.-Psych. Almut Brückerohoff für zahlreiche Hinweise und Rückmeldungen beim Lesen früherer Textversionen.

Schließlich möchte ich mich insbesondere bei meinem Mann Jürgen bedanken, der die umfangreichen Auswertungsprogramme erstellt hat und dessen dauernde Ermutigung und Unterstützung mir bei der Abfassung dieser Arbeit eine unschätzbare Hilfe waren.

1. DER "MODERNE" INTERAKTIONISMUS ALS INTEGRATION VON PERSONOLOGISMUS UND SITUATIONISMUS

Im Zusammenhang mit dem Thema "Situationstaxonomie" interessiert natürlich besonders die Situationsseite im Interaktionsmodell. Bevor jedoch darauf eingegangen wird, erscheint es zur Orientierung zweckmäßig, den gegenwärtigen Stand der Auseinandersetzungen, der sog. "Interaktionismus-Debatte", nachzuzeichnen (vgl. dazu die ausführlicheren Arbeiten von BOWERS 1973, EKEHAMMAR 1974, ENDLER 1975, MAGNUSSON & ENDLER 1976, 1977 und PERVIN 1981b):

Ausgehend von dem Vergleich von Personologismus und Situationismus, die häufig als Gegenpositionen aufgefaßt wurden, wird als Synthese das interaktionistische Persönlichkeitsmodell und Forschungsparadigma skizziert und diskutiert.

Die nachfolgenden drei Abschnitte des ersten Teils dieser Arbeit sind dann den drei Aspekten im Interaktionsmodell, also den Situationen, Personen und Reaktionen gewidmet, wobei theoretische Konzepte und empirische Realisationsversuche unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz im Rahmen der vorliegenden Arbeit dargestellt werden.

1.1.^c PERSONOLOGISMUS ODER SITUATIONISMUS - KONSISTENZ ODER SPEZIFITÄT DES VERHALTENS

Die Frage nach der transsituationalen Konsistenz (Stabilität) oder situationalen Spezifität (Veränderung) von Verhalten und Erleben ist eines der Schlüsselprobleme in der Persönlichkeitstheorie und -forschung (vgl. auch ENDLER 1975).

Diese Frage wird nun von Trait-Theoretikern stärker in Richtung auf transsituationale Konsistenz, von Situationisten stärker in Richtung auf Spezifität des Verhaltens beantwortet. Allerdings ist eine solche Gegenüberstellung der beiden Modelle inzwischen verschiedentlich kritisiert und auf Ähnlichkeiten zwischen beiden Positionen hingewiesen worden.

Im vorliegenden Abschnitt soll daher zunächst auf Unterschiede und anschließend auf Gemeinsamkeiten von Personologismus und Situationismus eingegangen werden.

1.1.1. VOM PERSONOLOGISMUS ZUM SITUATIONISMUS - DARSTELLUNG DER UNTERSCHIEDE

Zunächst wurde die Persönlichkeitspsychologie eindeutig vom sog. Personologismus bestimmt. Damit sind hier Ansätze gemeint, die stabile intraorganismische Konstrukte - wie "Eigenschaften", "psychische Strukturen" oder "internale Dispositionen" - als Hauptdeterminanten des Verhaltens und Basisvariablen der Persönlichkeit ansehen. Diese Ansätze werden üblicherweise auch mit "Trait-Theorien" oder Eigenschaftstheorien bezeichnet. Auch psychodynamische Ansätze gehen von diesem Persönlichkeitsmodell aus.

Das personologistische Modell läßt sich nach EKEHAMMAR (1974, S.1026) als

$$B = f(P)$$

darstellen, wobei das Verhalten B(von behavior) als allein von der Person P (von person) abhängig aufgefaßt, genauer gesagt, als Untersuchungsgegenstand thematisiert wird.

Die damit einhergehende Auffassung von der grundlegenden Stabilität und Kontinuität der Persönlichkeit, die sich auch in transssituationaler Konsistenz des Verhaltens äußert, galt nicht nur von den Anfängen bis zur Persönlichkeitsforschung der 50er Jahre als allgemein anerkannt (vgl. KLAGES 1926, WELLEK 1965, KRETSCHMER 1921, ALLPORT 1937, MURRAY 193 , McCLELLAND 1951 u.v.a.), sondern entspricht sicherlich auch heute noch dem gängigen Laienparadigma über das Verhalten von Menschen in Abhängigkeit von ihren Eigenschaften (vgl. etwa LAUCKEN 1973).

Das Eigenschaftsmodell ist so handlich und begriffs- und denkökonomisch, daß es schwerlich durch andere Denkmodelle zu ersetzen wäre (vgl. SADER 1980, S.71f). Von daher verdient die Rolle des Laienparadigmas als vorhandener handlungsrelevanter Kenntnisbestand das Interesse der psychologischen Forschung.

Allerdings wurde schon in den 30er Jahren der Glaube an transssituationale Konsistenz durch widersprechende Empirie erschüttert.

Es wurden nämlich von verschiedenen Trait-Theoretikern viele verschiedene Arten und Anzahlen von Eigenschaften gefunden, wobei die transssituationalen Reliabilitätskoeffizienten auch nur bei .30 lagen.

Außerdem gelang es den Anhängern des behavioristischen Gegenglaubens an die Spezifität des Verhaltens zu zeigen, daß bei denselben Personen transssituationale Unterschiede im Verhalten in stärkerem Maße auftreten als dies vom Eigenschaftsmodell postuliert wurde.

So fanden beispielsweise schon 1928/1929 HARTSHORNE & MAY heraus, daß ehrliches Verhalten bei Kindern weniger von einer internalen Disposition abhing, sondern vielmehr von den speziellen "Versuchungsumständen", und daß die verschiedenen Maße für den "moralischen Charakter" nur sehr wenig Konsistenz aufwiesen.

Die um 1937 folgende Kontroverse um die Existenz transssituationaler Verhaltenskonsistenz (auch "person-situation-issue" oder "internal-external-issue" genannt) wurde mit dem 2. Weltkrieg unterbrochen und zwischen 1966 und 1973 "wiederentdeckt".

Mit Hinweis auf die geringe empirische Unterstützung der eigenschaftstheoretischen Sicht von transssituationaler Response-Konsistenz betonten einige sog. Situationismus-Ansätze demgegenüber die Bedeutung situationaler Verhaltensdeterminanten im Gegensatz zum Einfluß dispositionaler oder intrapsychischer Determinanten auf individuelles Verhalten. (Zur entsprechenden Kritik an den Trait-Theorien siehe u.a. MISCHEL 1968, 1969, 1977, VERNON 1964 und FARBER 1964.)

Das situationistische Modell läßt sich nach EKEHAMMAR (1974, S.1026) mit der Formel

$$B = f(E)$$

darstellen. Der Grundgedanke ist nämlich, daß Unterschiede in den Verhaltensweisen B (von behavior) einer gegebenen Person als Funktion der situationalen Bedingungen E (von environment) aufzufassen sind, in der sie auftreten (vgl. MISCHEL 1968, S.296).

Zur Frage der Konsistenz wird angenommen, daß sich ein Individuum nur unter den gleichen situativen Bedingungen konsistent verhält und nicht über verschiedene Situationen hinweg.

Mit dieser Betonung der Situationsfaktoren als Hauptquelle der Verhaltensvarianz fungierte der Situationismus-Ansatz als notwendiges und berechtigtes Korrektiv, als Antithese zur Eigenschaftspsychologie (vgl. auch BOWERS 1973).

Eine recht klare Darstellung der Unterschiede zwischen Personologismus und Situationismus findet sich bei BOWERS (1973, S.140f). Demnach unterscheiden sich die beiden Positionen vor allem in ihren Antworten auf folgende Fragen:

- Wie stark unterscheiden sich verschiedene Personen in ihren Reaktionen (Verhalten, Gefühle, Kognitionen) auf dieselbe Situation?
- Wie stark unterscheidet sich dieselbe Person in ihren Reaktionen (Verhalten, Gefühle, Kognitionen) auf verschiedene Situationen?

(Diese Fragestellungen spielen auch in der vorliegenden Untersuchung eine Rolle.)

Das "klassische" Personologismus-Modell

- sieht es als ein nützliches Forschungsparadigma an, das Verhalten eines Individuums von einer Situation zur anderen als relativ konstant zu konzipieren
- und individuelle Unterschiede in derselben Situation zu betrachten.

Das personologistische Eigenschaftsmodell sieht also transssituationale Ähnlichkeit des Verhaltens innerhalb von Personen und Personenunterschiede innerhalb von Situationen vor.

Das Situationismus-Modell

- nimmt an, daß sich das Verhalten eines Individuums von einer Situation zur anderen ändert
- und daß in derselben Situation individuelle Unterschiede als das Ergebnis vergangener Lernerfahrung oder als Fehlervarianz auftreten.

Das Situationistische Modell sieht also transssituationale Unterschiede im Verhalten von Personen vor und minimale Personenunterschiede innerhalb von Situationen.

1.1.2. PERSONOLOGISMUS UND SITUATIONISMUS - DARSTELLUNG DER GEMEINSAMKEITEN

Zahlreiche Autoren haben in der Zwischenzeit Kritik an der kritischen Haltung der "Situationisten" gegenüber den "Personologisten" geübt bzw. auf Gemeinsamkeiten der beiden Positionen hingewiesen.

Offensichtlich läßt sich so etwas wie eine einheitliche, radikale Eigenschaftskonzeption mit historischen Daten gar nicht belegen (vgl. dazu etwa HERRMANN 1978 und SADER 1980). Denn Eigenschaftstheoretiker wie ALLPORT und CATTELL haben durchaus auch die Bedeutung von Situationen erkannt, auch wenn sie Situationen nicht systematisch untersucht haben. Stattdessen haben sie Eigenschaften als nützliche Konzepte angesehen zur Beschreibung und Vorhersage von Verhalten über eine Vielzahl

breit gestreuter Situationen hinweg, und nicht unbedingt zur Vorhersage von Verhalten in spezifischen Situationen (vgl. PERVIN 1981b).

Gemeinsamkeiten zwischen beiden Positionen stellt z.B. auch BOWERS (1973) fest. Insofern nämlich als sich Personologismus und Situationismus letztlich nur in der einseitig starken Betonung von Personen/Eigenschaften gegenüber Situationen bzw. umgekehrt unterscheiden, während gleichzeitig die psychoanalytischen (Trait-) Position auf der einen Seite - besonders in ihren entwicklungspsychologischen Vorstellungen - die Bedeutung situationaler Einflüsse akzeptiert, und Situationisten auf der anderen Seite zugestehen, daß individuelle Unterschiede in der Lerngeschichte zu unterschiedlichem Verhalten in Situationen führen kann.

Inzwischen scheint jedenfalls in der Persönlichkeitspsychologie weitgehend Einigkeit darüber zu bestehen, daß die Unterschiede zwischen Personologismus und Situationismus vor allem auf Unterschiede hinsichtlich der Untersuchungsstrategien, der untersuchten Personen und Phänomene zurückgehen (vgl. etwa BOWERS 1973, WACHTEL 1973, BLOCK 1977, EPSTEIN 1977), und daß in einer umfassenden Theorie der Persönlichkeit beide Aspekte - Situationen und Personen - in ihrer gegenseitigen, kontinuierlichen Beeinflussung berücksichtigt und als Untersuchungsgegenstand thematisiert werden sollten.

Einen eindrucksvollen Beleg für die Annahme von Situationspezifität bei gleichzeitig vergleichsweise stabiler Persönlichkeitsstruktur liefert beispielsweise die Untersuchung von EPSTEIN (1977).

EPSTEIN ließ die Versuchspersonen über einen Zeitraum von einem Monat täglich Berichte über angenehme und unangenehme emotionale Erlebnisse schreiben und dazu die jeweiligen Gefühle und Verhaltensimpulse in der Situation angeben.

Dabei zeigte sich, daß die Stabilität der Variablenmuster (Gefühle, Verhaltensimpulse, erlebte Situationen) innerhalb eines Individuums beträchtlich ist, wenn die Daten auf einer adäquaten Ereignisstichprobe beruhen bzw. über mehrere Beobachtungen hinweg gemittelt sind.

1.1.3. ZUSAMMENFASSUNG ZU 1.1.*)

- Im Personologismus-Modell werden stabile, intrapsychische Konstrukte wie Eigenschaften als Basisvariablen der Persönlichkeit und Hauptdeterminanten des Verhaltens angesehen.
Dementsprechend wird transssituationale Ähnlichkeit im Verhalten der einzelnen Personen erwartet und Personenunterschiede innerhalb von Situationen.
- Im Situationismus-Modell wird im Gegensatz dazu das Verhalten einer Person als Funktion der situationalen Bedingungen betrachtet, unter denen es auftritt.
Dementsprechend werden transssituationale Unterschiede im Verhalten von Personen erwartet und minimale Personenunterschiede innerhalb von Situationen.
- Von verschiedenen Seiten ist auf Gemeinsamkeiten zwischen beiden Positionen hingewiesen worden, außerdem gibt es empirische Unterstützung für die Annahme von Situationsspezifität bei gleichzeitig relativ stabiler Persönlichkeitsstruktur.

*) Die Zusammenfassungen am Ende der jeweiligen Kapitel erfolgen besonders im Blick auf die Relevanz für die vorliegende Untersuchung.

1.2. "MODERNER" INTERAKTIONISMUS - KONSISTENZ UND SPEZIFITÄT DES VERHALTENS

In der Darstellung des Interaktionismus soll hier der Übersichtlichkeit wegen unterschieden werden zwischen Interaktionismus als Persönlichkeitsmodell einerseits und als Forschungsparadigma andererseits. Diese Trennung ist zwar künstlich, bietet sich aber insofern an, als m.E. das interaktionistische Persönlichkeitsmodell in der Literatur weniger kontrovers diskutiert wird als die zugehörigen Forschungsansätze.

1.2.1. INTERAKTIONISMUS ALS PERSÖNLICHKEITSMODELL

Der folgende Abschnitt über Interaktionismus als Persönlichkeitsmodell untergliedert sich in die Darstellung des interaktionistischen Grundgedanken; Begriffsklärung und Basis-Aussagen; sowie Thesen und Befunde zur wichtigen Frage nach Konsistenz bzw. Spezifität von Verhalten. Im Rahmen eines Exkurses wird ferner auf "klassische" Vorläufer des "modernen" Interaktionismus hingewiesen.

1.2.1.1. GRUNDGEDANKE

Die Notwendigkeit, das Personologismus- und das Situationismusmodell jeweils um situationale bzw. personen-spezifische Einflußfaktoren zu erweitern, führt geradezu zwangsläufig zur "Erfindung" des Interaktionismus als "Synthese von Personologismus und Situationismus".

Das bedeutet, daß weder die Person per se noch die Situation per se betont wird, sondern daß die Interaktion dieser beiden Faktoren als die Hauptquelle der Verhaltensvarianz angesehen wird (vgl. EKEHAMMAR 1974).

Diese Position läßt sich mit der Formel

$$B = f (P, E)$$

darstellen. Das Verhalten (B) wird als personen- (P) und gleichzeitig situations- (E) spezifisch angesehen.

"Was in der Persönlichkeitsbeschreibung wichtig ist, sind die Arten von Reaktionen, die Individuen in verschiedenen Arten von Situationen zeigen" (PERVIN 1978, S.23).

In einer neueren Definition (LANTERMANN 1980, S.9) wird Interaktionismus aufgefaßt als "Forschungsrichtung vornehmlich in der Differentiellen und Persönlichkeitspsychologie, die die Verschränkungen, Wechselwirkungen, das Ineinandergreifen von Person und Umwelt in den Mittelpunkt ihrer theoretischen und empirischen Analyse stellt."

Die Vertreter dieser Position wie MISCHEL (1977), ENDLER & HUNT (1966, 1978), BOWERS (1973), PERVIN (1968, 1977, 1981a.,b.), SELLS (1963), ARGYLE & LITTLE (1972), HARRÉ & SECORD (1973) und viele andere gehen von der Interaktion als einer kontinuierlichen, gegenseitigen Beeinflussung von Person und Situation aus, insofern als Personen ihre Umweltsituationen unterschiedlich auswählen, konstruieren und interpretieren und durch ihr Verhalten beeinflussen, ebenso wie die Situationen durch Informationslieferung Personenvariablen bestimmen und die Personen formen.

"Die Beziehung zwischen Situationen und Personen ist interdependent und reziprok; Situationen modifizieren und verändern das Verhalten der Person durch ihren Informationswert, während die Person sowohl den Umgebungsinput in idiosynkratischer Weise organisiert als auch ihre eigenen Bedingungen auswählt oder herstellt" (vgl. PERVIN 1981a, S.79).

Demnach ist es unmöglich, die Umgebung jeweils von der sie beobachtenden Person vollständig zu trennen. "Situationen sind so viel Funktion der Person wie das Verhalten Funktion der Situation ist" (BOWERS 1973, S.152).

Anders ausgedrückt: "Interaktionismus meint, daß "Realität" konstruiert wird, daß sie aus einem kontinuierlich erneuerten Gleichgewicht oder einer Balance besteht zwischen dem Wissenden und dem Gewußten - zwischen Assimilation und Accomodation" (BOWERS 1973, S. 15).

In der Selektion und Konstruktion von Stimulusbedingungen treten auch mehr individuelle Unterschiede auf als im Verhalten in einer Situation (vgl. MISCHEL 1977).

Im Unterschied zum Situationismus wird demnach im Interaktionismus die Bedeutung der Kognition bei der Konstruktion der Situation durch das Individuum und bei der "idiosynkratischen Organisation von Verhalten" (ENDLER & HUNT 1969, S. 20) hervorgehoben.

Phänomenologische Konzepte sind dementsprechend im interaktionistischen Denkmodell äußerst relevant (siehe auch 1.3.1.).

Im Situationismus werden Kognitionen hingegen höchstens als implizite Reaktionen angesehen, die die Bedeutung einer "objektiven" Umgebung für "objektives" Verhalten vermitteln.

Mit ihrem Protest gegen die situationistisch-behavioristische Auffassung von der weitgehenden Außenkontrolliertheit des Menschen befindet sich der Interaktionismus auch eher in Übereinstimmung mit dem humanistischen Zeitgeist der späten 60er und der 70er Jahre, der die Freiheit und Selbstbestimmung des Individuums betont (MISCHEL 1977).

1.2.1.2. EXKURS: "KLASSISCHER" UND "MODERNER" INTERAKTIONISMUS

Dieser Exkurs folgt im wesentlichen einer breit angelegten Literaturstudie von EKEHAMMAR (1974). Der Autor zeigt darin, daß der Grundgedanke des von SELLS Mitte der 60er Jahre formulierten "Prinzips der Interaktion" keinesfalls neu war. Vielmehr gehen erste Versuche in Richtung auf interaktionistische Konzeptionen auf die 20er Jahre zurück (zur begrifflichen Abgrenzung "klassischer" versus "moderner" Interaktionismus siehe unten).

So spricht KANTOR schon 1924/1926 von der "gegenseitigen Interaktion des Organismus mit der Umwelt" und schlägt als Erhebungseinheit in der Psychologie das Individuum vor, "wie es mit all den verschiedenen Arten von Situationen interagiert, die seine Verhaltensumstände konstituieren" (KANTOR 1924, S.92). Bei KANTOR taucht auch

bereits die Unterscheidung zwischen biologischer und psychologischer Umgebung auf, ähnlich wie später auch bei KOFFKA (1935), der zwischen "geographischer" und "behavioraler" Umgebung unterscheidet.

Die damit verbundene Frage, ob man die subjektiv-wahrgenommene oder die objektiv-gegebene Umwelt betrachten soll, ist ein relevantes Problem der interaktionistischen Position (ebenso wie die Frage nach den adäquaten Einheiten zur Beschreibung von Individuen und Situationen).

So bezieht sich LEWIN (1936) im Gegensatz zu KANTOR bei Betrachtung der reziproken Interaktion zwischen Person und Umwelt mehr auf die psychologische als auf die physikalische Umwelt, sein Ansatz ist von daher mehr kognitiv-phänomenologischer Art.

Die Verhaltensgleichung von TOLMAN (1935/1951)

$$B = f(S, H, T, P)$$

bezieht gleichfalls die Wechselwirkung von Person- und Umweltvariablen ein, wobei

- S (von stimulus set-up) für den Umweltstimulus,
- H (von heredity) für den Erbanteil,
- T (von training) für bisherige Lernerfahrung und
- P (von physiological state) für den Organismusanteil steht.

Sein Ansatz ist zunächst rein behavioristisch, später betont er jedoch (in Anlehnung an LEWIN) die kognitive Struktur (map) des Organismus von seiner Umgebung (TOLMAN 1948).

Auch MURRAY (1938) befaßt sich in besonderem Maße mit der Individuum-Umwelt-Interaktion. Er prägt zur Unterscheidung zwischen den beiden Arten von Situationsmerkmalen ("Press") die Begriffe "Alpha Press" für die "tatsächliche", physikalische Umweltsituation und "Beta Press" für die vom Individuum wahrgenommene und interpretierte, psychologische Umwelt.

Noch weiter in Richtung auf eine phänomenologische Persönlichkeitstheorie geht ANGYAL (1941) mit seiner Behauptung:

"... man kann sagen, daß jede Person ihre eigene per-

sönliche Welt von Objekten hat, deren Inhalt äußerst individualistisch ist und nicht vergleichbar mit dem Inhalt, den sie für eine andere Person haben, selbst wenn die Objekte von einem physikalischen Standpunkt aus identisch sind" (a.a.O., S.160).

ANGYAL geht von einer untrennbaren Einheit von Individuum und Umwelt aus, die er als "Biosphäre" bezeichnete und die er als biologische, psychologische und soziologische Aspekte des Organismus-Umwelt-Systems umfassend ansieht.

Auch MURPHY's biosoziale Persönlichkeitstheorie drückt eindeutig einen interaktionistischen Standpunkt aus, wenn er feststellt:

"Organismus und Situation definieren sich gegenseitig, d.h. man kann die Situation nicht operational definieren ohne Bezugnahme auf die spezifischen Organismus in ihr, und umgekehrt erfordert auch die operationale Definition des Organismus im Sinne einer Verhaltensvorhersage die Bezugnahme auf die Situation." (1947, S.891)

Natürlich ließe sich die Darstellung "klassischer" Interaktionismus-Konzepte noch beliebig fortsetzen. Jedoch soll hier nicht mehr als ein kurzer Abriß gegeben werden, um die Ähnlichkeiten zwischen "klassischem" und "modernem" Interaktionismus zu veranschaulichen.

"Klassischer" und "Moderner" Interaktionismus

Während sog. "klassische" Interaktionismus-Konzepte gewöhnlich innerhalb umfassender Persönlichkeitstheorien und ohne empirische Absicherung formuliert wurden, ist der sog. "moderne" Interaktionismus, der etwa seit Mitte der 60er Jahre in der Literatur auftaucht, insbesondere durch die Weiterentwicklung methodischer Verfahren, insbesondere durch Anwendung der Varianzanalyse "beflügelt" worden, und zwar ohne Einbettung in ausgearbeitete Theorien.

Man faßt dabei die Interaktionsvarianz-Komponente als Maß für die Interaktion zwischen Situationen und Personen auf und versuchte daraufhin in einer Vielzahl von varianzanalytischen Untersuchungen, den jeweiligen Anteil der Persönlichkeitsmerkmale, den Anteil der Umweltmerkmale und den der Interaktion zwischen beiden an der Gesamtvarianz des Verhaltens (ein für alle Mal) herauszufinden, möglichst um damit die drei theoretischen Positionen (Personologismus, Situationismus, Interaktionismus) direkt miteinander vergleichen zu können.

Diese "Definition" der "modernen" interaktionistischen Position als hohe Interaktions-Varianzkomponente wird von verschiedenen Autoren als methodisch und logisch-begrifflich nicht haltbar kritisiert. (Zur Kritik am varianzanalytischen Design als Forschungsparadigma im Interaktionismus siehe auch 1.2.2.2.).

Das bedeutet gleichzeitig, daß der "moderne" Interaktionismus in Wirklichkeit nichts Neues darstellt in seiner Frage nach dem Wie der Interaktion zwischen Personen und Situationen in der Beziehung zum Verhalten (vgl. OLWEUS 1976).

1.2.1.3. KLÄRUNG DES INTERAKTIONSBEGRIFFS

In der Psychologie der letzten Jahre erfreut sich der Begriff der Interaktion wachsender Beliebtheit (vgl. u.a. GRAUMANN 1975, S.20).

Umso sinnvoller ist es, zwischen verschiedenen Auffassungen von Interaktion zu unterscheiden und eine Klärung des Interaktionsbegriffs vorzunehmen. Dies ist von zahlreichen Autoren versucht worden (vgl. etwa PERVIN 1968, OVERTON & REESE 1973, OVERTON 1973, ENDLER 1975, MAGNUSSON & ENDLER 1977, OLWEUS 1977, LANTERMANN 1980, ENDLER & EDWARDS 1978).

In der Regel wird dabei zwischen (mindestens) zwei Auffassungen von Interaktion unterschieden, nämlich

zwischen dem mechanistischen und dem dynamischen Modell der Interaktion, wobei diese Modelle zum Teil anders bezeichnet und im Detail unterschiedlich definiert werden. Einige empirische Arbeiten zu den Interaktionsmodellen werden unter 1.2.2.1. angeführt.

Mechanistisches Modell der Interaktion

Nach ENDLER & EDWARDS (1978, S.147f) unterscheidet das mechanistische Modell der Interaktion, das als Meßmodell Varianzanalysen verwendet, klar zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen und nimmt eine additive, lineare Beziehung zwischen Situations- und Personen-Faktoren (unabhängige Variablen) in der Determinierung des Verhaltens an. Interaktion bezieht sich also auf die Interdependenz der Determinanten oder Ursachen des Verhaltens.

MAGNUSSON & ENDLER (1977) schlagen vier Unterkategorien mechanistischer Interaktion als Untersuchungsgegenstände (mit varianzanalytischer Auswertung) vor:

- (a) Interaktion zwischen Personen und Reaktionsweisen;
- (b) Interaktion zwischen Personen und Situationen;
- (c) Interaktion zwischen Situationen und Reaktionsweisen;
- (d) Interaktionen zwischen Personen, Situationen und Reaktionsweisen innerhalb einer dreidimensionalen Datenmatrix.

Allerdings wird diese (mechanistische) Auffassung von anderen Autoren näher aufgeschlüsselt und insbesondere von der engen Verknüpfung mit varianzanalytischer Auswertung befreit. So unterscheidet etwa LANTERMANN (1980, S.11) noch einmal zwischen "statischer Interaktion" einerseits (von OLWEUS 1977 "unidirektional" genannt)

"Hiermit ist eine einsinnig gerichtete Interaktion im Sinne einer Verknüpfung mehrerer unabhängiger Variablen (Personen und Situationen) gemeint, die simultan Beiträge zum Zustandekommen einer abhängigen Variablen (Verhalten) leisten...

Die Person ist unabhängig von der Situation definiert und vice versa. Das aus dem Zusammenwirken situativer und personaler Bedingungen resultierende Verhalten wirkt nicht zurück auf die Person oder auf die Situation."

und Interaktion als "kognitiv-dynamische Interdependenz" andererseits

"Person und Situation sind einander bedingende Folgen und Ursachen kognitiver Strukturierungsprozesse und können daher nur willkürlich voneinander isoliert werden. Individuelles Verhalten resultiert aus der Interdependenz von Situation und Person..."

Dynamisches Modell der Interaktion

Im klaren Unterschied zum mechanistischen Modell befaßt sich das dynamische oder organismische Modell der Interaktion mit der wechselseitigen Interdependenz von Person, Situation und Verhalten und bezieht damit auch die Rückwirkung des Verhaltens auf Person und Situation in die Betrachtung ein. OLWEUS (1977) spricht daher von "bidirektionaler" Interaktion.

"Person und Situation beeinflussen sich gegenseitig, indem das Verhalten einer Person auf die Situation einwirkt, und dieser Eingriff rückwirkend bei der Person Veränderungen hervorruft... Das Verhalten ist somit einerseits Resultat eines Ineinandergreifens von personalen (kognitiven und aktionalen) und situativen Faktoren - es wirkt aber andererseits auf personale und situative Faktoren zurück" (LANTERMANN 1980, S.11).

Interaktionistische Basisaussagen

Zur grundlegenden Definition des interaktionistischen Modells der Persönlichkeit sollen abschließend die vier "Basisaussagen" nach MAGNUSSON&ENDLER(1977,S.4) und ENDLER & EDWARDS (1978, S.145f) dienen, in denen besonders die aktive Rolle des Individuums bei der Wahrnehmung und kognitiven Verarbeitung der Situationsvariablen betont wird. Selbstverständlich sind diese "Axiome" nicht neu, sondern tauchen bereits in vielen vorliegenden Formulierungen von Persönlichkeitstheorien auf, ohne daß dort explizit von Interaktionismus die Rede ist (vgl. LANTERMANN 1980 sowie 1.2.2.2.).

- (1) Individuelles Verhalten ist Ergebnis einer fortwährenden multidirektionalen Interaktion oder Rückkopplung zwischen dem Individuum und den Situationen, in denen es sich aufhält.
- (2) Das Individuum nimmt an diesem Interaktionsprozeß aktiv und absichtsvoll teil.
- (3) In diesem Interaktionsgeschehen stellen kognitive und motivationale Faktoren die wesentlichen personalen Determinanten dar, wobei emotionale Faktoren durch ihre Interaktion mit Strategien der Informationsverarbeitung und mit Kognitionen ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. *)
- (4) Auf der situativen Seite ist es die psychologische Bedeutung der Situation, die das Verhalten des Individuums entscheidend beeinflusst.

Zur vorliegenden Untersuchung:

In der vorliegenden Arbeit wird vor allem auf die letzte Aussage eingegangen, nämlich auf die psychologische Bedeutung der Situation, auf die Gefühle, die in verschiedenen Situationen ausgelöst werden und auf die erlebnismäßige Gruppierung der Situationen durch das Individuum. Dabei wird die Rückwirkung der mit einer Situation verbundenen Gefühle auf die Person und auf die Situation nicht erfaßt (vgl. auch 1.2.2.1.).

1.2.1.4. ZUM KONSISTENZ - BEGRIFF IM INTERAKTIONISMUS

Im Hinblick auf die zentrale Frage nach der Konsistenz individuellen Verhaltens über verschiedene Situationen hinweg ergibt sich aus dem interaktionistischen Ansatz

*) Unter 1.5.3. wird ein Modell des Person-Situation-Interaktionsprozesses von PERVIN (1976, 1977) vorgestellt, das die Bedeutung der Emotionen hervorhebt.

die Koexistenz von Stabilität und Veränderung, also von Kontinuität und Kohärenz wahrgenommener Persönlichkeitsattribute einerseits und Spezifität auf der Verhaltensebene im Sinne von Adaption an sich ändernde Umgebungen andererseits (MISCHEL 1977).

Zur Klärung der widersprüchlichen Forschungsergebnisse im Bereich der Konsistenz von Verhalten und Erleben schlagen MAGNUSSON & ENDLER (1977) eine Unterscheidung zwischen mediiierenden und Reaktionsvariablen vor:

Zu den mediiierenden Variablen gehören

- (a) strukturelle Variablen wie Intelligenz, Wahrnehmungsleistungen und kognitive Komplexität
- (b) Inhaltsvariablen wie situativ determinierte oder abgespeicherte Informationen
- (c) motivationale Variablen wie Interessen, Werte, Motive etc..

Mediiierende Variablen werden als explikative Konstrukte aufgefaßt, die eine Vorhersage der Prozesse erlauben, "durch die situative und gespeicherte Informationen selektiert, interpretiert und zu Reaktionen transformiert werden" (MAGNUSSON & ENDLER, 1977, S.5). Sie werden von Verhaltensbeobachtungen und vom eigenen inneren Erleben her erschlossen.

Zu den Reaktionsvariablen gehören

- (a) offenes Verhalten
- (b) verdecktes Verhalten wie Gefühle
- (c) physiologische Reaktionen
- (d) artifizielles Verhalten wie Testverhalten.

Für diese beiden Arten von Variablen werden nun unterschiedliche Formen von Konsistenz angenommen, d.h. man darf "Konsistenz oder Inkonsistenz auf der Reaktionsebene nicht als Basis für Schlußfolgerungen über Konsistenz (oder Inkonsistenz) auf der Ebene der "mediiierenden Systeme" benutzen" (MAGNUSSON & ENDLER 1977, S.6).

Konsistenz der mediiierenden Variablen

bedeutet, daß die Person situationale Informationen im Bezugsrahmen der zuvor gespeicherten Informationen (Erfahrung und Wissen) in konsistenter Weise auswählt, interpretiert und behandelt.

Konsistenz gilt aber nur für die strukturellen Variablen des mediiierenden Systems (vgl. MISCHEL 1968, 1969, RUSHTON & ENDLER 1977), während sich die aktuelle Manifestation der inhalts- und motivationalen Variablen von Situation zu Situation unterscheidet (vgl. MAGNUSSON 1976).

Die spezifische, konsistente Art eines Individuums, verschiedene inhaltliche und motivationale Faktoren zu verarbeiten, ist das Resultat eines sozialen Lernprozesses und bildet die Grundlage für Konsistenz und Kohärenz des Verhaltens in verschiedenen Situationen. In diesem Modell findet dann auch wieder ein - leicht modifizierter - Eigenschaftsbegriff Platz, indem nämlich eine Eigenschaft aufgefaßt wird als ein Aspekt der Art und Weise, wie das mediiierende System Informationen auswählt, interpretiert und als Grundlage für transsituational kohärentes Verhalten (s.u.) verarbeitet.

In einer Reihe von Langzeitstudien ist die Konsistenz mediiender Variablen in ähnlichen Situationen untersucht und bestätigt worden (vgl. etwa MAGNUSSON, DUNER & ZETTERBLOM 1975, BLOCK 1977).

Konsistenz der Reaktionsvariablen

wird bei MAGNUSSON & ENDLER (1977) unterteilt in

- (a) absolute Konsistenz: Das Individuum zeigt eine bestimmte Art von Verhalten im selben Ausmaß über Situationen hinweg.

Die meisten Untersuchungen zur absoluten Konsistenz befassen sich mit "Testverhalten" in ähnlichen Situationen (vgl. etwa FISKE et al. 1961), dabei erwies sich intraindividuelle Variabilität als bedeutsame Personen-Variable.

- (b) relative Konsistenz: Die Rangordnung einer Reihe von Individuen bezogen auf ein spezifisches Verhalten über Situationen hinweg ist stabil.

Diese Art von Konsistenz ist bezogen auf ähnliche Situationen häufiger empirisch bestätigt worden z.B. bei der Einschätzung offenen Verhaltens, bei Test-Retest-Messungen von physiologischen und verdeckten Reaktionen sowie von Testverhalten in ähnlichen Situationen (vgl. etwa MAGNUSSON, GERZEN & NYMAN 1968).

Relative Konsistenz über verschiedene Situationen hinweg ist seltener untersucht worden. Vorliegende Studien legen aber die Vermutung nahe, daß im Hinblick auf offenes und verdecktes Verhalten wenig Konsistenz in verschiedenen Situationen auftritt (vgl. REID 1977, MISCHEL 1971, ENDLER 1975).

- (c) Kohärenz: Das Muster stabilen und sich ändernden Verhaltens eines Individuums über Situationen hinweg ist für dieses Individuum charakteristisch und kann sinnvoll interpretiert werden. Oder wie HERRMANN (1973, S.125) definiert: "Änderungsstabilität eines Merkmals bedeutet die annahmego-mäßige Vorhersagbarkeit von situationsspezifischen Verhaltensunterschieden, nicht aber das Gleichbleiben des Verhaltens über verschiedene Situationen hinweg." Diese Art von Konsistenz ist am ehesten für Verhalten in verschiedenen Situationen anzunehmen.

Grundlage zur Erkennung einer Eigenschaft sind dann im interaktionistischen Modell "die kohärenten transssituationalen Verhaltensmuster, die Individuen oder Gruppen von Individuen kennzeichnen" (MAGNUSSON & ENDLER 1977, S.10f).

Im Sammelband von MAGNUSSON & ENDLER (1977) sind einige der wenigen Untersuchungen zur Kohärenz des Verhaltens enthalten, insbesondere die von PERVIN, FISKE, PETERSON, RAUSCH und WACHTEL, die klare Beispiele für diese Forschungsrichtung liefern, allerdings größtenteils bezogen auf einen Spezialfall der Person-Situation-Interaktion, in dem eine andere Person der bedeutendste Situationsaspekt ist.

Die Frage, wie Kohärenz angemessen erfaßt und damit vorhergesagt werden kann, bleibt aber nach wie vor unbeantwortet bzw. kontrovers (vgl. LANTERMANN 1980, S.45 ff).

Zur vorliegenden Untersuchung:

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interessiert mich insbesondere, inwieweit transssituationale Konsistenz von Gefühlen zu erwarten ist, und zwar bezogen auf verschiedene soziale Situationen. Hier liegen nur wenige, und da-

zu noch widersprüchliche Stellungnahmen vor:

Während MAGNUSSON & ENDLER (1977, S.10) - allerdings ohne Angabe zugrunde liegender Literatur - allgemein feststellen, daß sich bei Untersuchungen zum verdeckten Verhalten (dazu gehören auch Gefühle) in verschiedenen Situationen nur wenig relative Konsistenz ergibt, sondern allenfalls Kohärenz angenommen werden kann, findet EPSTEIN (1977, S91 ff), daß Persönlichkeitsmerkmale (insbesondere Gefühle) hohe Stabilität aufweisen, wenn sie über einen hinreichend großen Beobachtungszeitraum hinweg ermittelt werden und sich nicht nur auf wenige Beobachtungen stützen.

Möglicherweise ist die Frage nach Konsistenz von Gefühlen überhaupt nicht so allgemein zu beantworten, sondern vielmehr nur bezogen auf bestimmte Personen und Situationen.

Vgl. dazu etwa PERVIN (1981a, S.497f):

"Es gibt keinen Grund anzunehmen, daß alle Individuen dieselbe Konsistenz und Stabilität aufweisen. Die Veränderlichkeit eines Verhaltens kann sogar selbst ein Persönlichkeitsmerkmal sein ... Wieder gibt es keinen Grund anzunehmen, daß alle Eigenschaften einer Person gleich stabil sind. Ein Persönlichkeitsmerkmal, daß bei einer Person stabil sein mag, mag bei einer anderen unstabil sein ... Schließlich variiert das Verhalten auch nach den jeweiligen Situationen entsprechend. Dabei werden einige Situationen sehr großen Einfluß auf Individuen haben und andere nicht."

1.2.1.5. ZUSAMMENFASSUNG ZU 1.2.1

- Der Interaktionismus als Persönlichkeitsmodell stellt eine Synthese von Personologismus und Situationismus dar und thematisiert das wechselseitige Ineinandergreifen von Person und Umwelt.
- Es lassen sich zwei Interaktionsmodelle unterscheiden, die jeweils verschiedene Forschungsperspektiven bei der Analyse des Interaktionsgeschehens kennzeichnen: das mechanistische Modell, das Verhalten als Resultat des Zusammenwirkens von Person und Situation auffaßt, und das dynamische Modell, das zusätzlich die Rückwirkung des Verhaltens auf Person und Situation einbezieht.

- Abgesehen von der multidirektionalen Interaktion zwischen Person, Situation und Verhalten wird u.a. im Interaktionismus in der Regel die aktive Rolle des Individuums betont, die subjektive Bedeutung der Situation und der Einfluß von Kognitionen.
- Bezogen auf individuelles Verhalten und Erleben wird sowohl transssituationale Konsistenz als auch situationsspezifische Veränderung angenommen, wobei Art und Umfang der Konsistenz vor allem von den untersuchten Personen- und Situationsvariablen abhängen.

1.2.2. INTERAKTIONISMUS ALS FORSCHUNGSPARADIGMA

Während der Interaktionismus als theoretische Konzeption kaum in Frage gestellt wird, bestehen bei der empirischen Realisation von Interaktionismus als Forschungsparadigma erhebliche Kontroversen.

Das vorliegende Kapitel befaßt sich nun mit der herkömmlichen Interaktionismus-Forschung, wobei zunächst einige empirische Untersuchungen skizziert werden (1.2.2.1.). Im Anschluß daran wird in einem Exkurs kurz auf die gängige methodologische Kritik an der Anwendung von Varianzanalysen zur Bestimmung von Interaktionen eingegangen (1.2.2.2.), bevor schließlich einige inhaltlich-konzeptionelle Aspekte der Interaktionismus-Forschung ausführlicher diskutiert werden (1.2.2.3.).

An den Stellen, an denen dies möglich und sinnvoll erscheint, wird in diesem Kapitel jeweils auf das methodische Vorgehen bei der vorliegenden Untersuchung Bezug genommen.

1.2.2.1. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ZUR PERSON-SITUATION-INTERAKTION

Die meisten empirischen Untersuchungen der Personen-Situationsinteraktion während der 60er Jahre untersuchten die Frage nach der relativen Konsistenz des Verhaltens über die Situationen hinweg.

Sie verwendeten entweder Korrelationsstudien zum direkten Vergleich des Verhaltens einer Person in verschiedenen Situationen oder Varianzanalysen, in denen sie den relativen Varianzanteil von Individuen, Situationen, Reaktionen und von deren Interaktionen innerhalb einer drei-dimensionalen Personen x Situationen x Verhaltens-Matrix untersuchten (vgl. Übersicht bei BOWERS 1973).

So stellt EKEHAMMAR (1974, S.1034) fest, daß die von BOWERS zusammengetragenen empirischen Befunde fast ausnahmslos den interaktionalen Ansatz unter-

stützen, d.h. daß die relative Menge der Person-Situation-Interaktionsvarianz gewöhnlich größer war als der relative Wert der Person- oder Situationsvarianz für sich genommen.

Als Prototyp sei hier der Ansatz von ENDLER & HUNT (1966, 1969) angeführt. Dabei handelt es sich um sog. "S-R-Inventory Studies", in denen Versuchspersonen für jede einer Reihe vorgegebener Angst-Situationen die Intensität jeder Angstreaktion (aus einer Gruppe von möglichen) einschätzen. Die Auswertung der Daten mittels dreifacher Varianzanalyse ergab - auch bei Überprüfung mit einem veränderten Fragebogen - für die Person-Situation-Interaktionen einen weit höheren Anteil an der Gesamtvarianz als für Personen und Situationen getrennt.

Gegen diese starke Verknüpfung von Interaktionistischer Konzeption und Varianzanalyse-Ansatz, die dem statistischen Interaktionsbegriff entspricht, wenden sich zahlreiche Kritiker (siehe 1.2.2.2.).

Zu weiteren empirischen Arbeiten, die sich mit den verschiedenen Aspekten des Interaktionsgeschehens im Rahmen der unterschiedlichen psychologischen Forschungsbereiche befassen, sei hier auf die umfangreichen Sammelbände von MAGNUSSON & ENDLER (1976, 1977) und PERVIN & LEWIS (1978, darin speziell ENDLER & EDWARDS), sowie auf den Übersichtsartikel von EKEHAMMAR (1974) verwiesen. Im folgenden sollen daraus einige empirische Arbeiten erwähnt werden, um die Vielfalt der psychologischen Bereiche anzudeuten, für die der interaktionistische Ansatz Relevanz beanspruchen kann. *)

Wie unter 1.2.1.3. zur Klärung des Interaktionsbegriffs ausführlich dargestellt, kann man unterscheiden zwischen Untersuchungen, die von einer mechanistischen Interaktion von Person und Situation bei der Auswirkung auf das Verhalten ausgehen, und solchen, die

*) Sofern darüber hinaus einzelne Befunde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung von Bedeutung oder Interesse sind, werden sie jeweils an entsprechender Stelle genannt.

die Rückwirkung des Verhaltens auf Situation und Person in ein dynamisches Interaktionsmodell einbeziehen.

Empirische Untersuchungen nach dem mechanistischen Modell

Für eine Vielzahl psychologischer Fragestellungen konnte inzwischen in empirischen Untersuchungen gezeigt werden, daß das Verhalten von Personen von der Interaktion zwischen Situations- und Personenvariablen abhängt.

So wurden beispielsweise Person-Situation-Interaktionen untersucht im Bereich der Effektivität von Führungskräften (FIEDLER 1971, 1977),

wobei sich herausstellt, daß die Effektivität einer Organisation oder Gruppe als Funktion der Interaktion aufzufassen ist zwischen der Motivationsstruktur des Leiters (Personvariable) und dem Ausmaß an Kontrolle und Einfluß, mit dem die Situation den Leiter ausstattet (Situationsvariable).

Weitere Untersuchungen zeigen einen bedeutsamen Einfluß der Interaktion von Person- und Situationsvariablen auf die Nahrungsaufnahme bei Übergewichtigen (SCHACHTER 1968), auf die schulischen Leistungen (CRONBACH & SNOW 1975, DOMINO 1971) und auf Angstwerte (SPIELBERGER 1977).

Empirische Untersuchungen nach dem dynamischen Modell

Es liegen weit weniger Untersuchungen vor, denen ein dynamisches Interaktionsmodell zugrunde liegt, wobei sich die meisten dieser Arbeiten zudem noch mit einem Spezialfall von Person-Situations-Interaktion befassen, nämlich mit der sozialen Interaktion zwischen Personen.

In diesem Rahmen wird häufig der Interaktionsprozeß zwischen Ehepaaren untersucht (etwa von RAUSCH 1972, 1977, PETERSON 1977). Auch die bekannte Strategie zur Analyse der Kommunikation in Problemlösungsgruppen nach BALES (1958) kann als Technik zur Untersuchung von Person-Situation-Interaktionen (wer spricht wann zu wem unter welchen Bedingungen?) angesehen werden

und liefert vorhersagbare Abfolgen bestimmter kommunikativer Akte.

Von Interesse sind weiterhin Untersuchungen (wie die von PERVIN 1976), die sich mit Beziehungen zwischen Personen (Merkmalen) und Verhalten einerseits und der "Herstellung" von Situationen durch diese Personen andererseits beschäftigen.

Interaktionsmodelle als Forschungsperspektiven

Obwohl das dynamische Interaktionsmodell ("Interaktion als Transaktion") in der Regel als das theoretisch angemessenere angesehen wird, liegt den meisten empirischen Untersuchungen eine mechanistische Auffassung von Interaktion zugrunde, was m.E. in erster Linie auf ungenügende Erhebungstechniken und Auswertungsmodelle für die viel komplexeren dynamischen Interaktionen zurückzuführen ist. Allerdings sind beim gegenwärtigen Wissensstand in der Interaktionsforschung mechanistische Fragestellungen ("Wie interagieren Personen und Situationen in der Hervorbringung von Verhalten?") nicht nur immer noch vertretbar, sondern auch noch in erheblichem Umfang erforderlich (vgl. etwa MAGNUSSON & ENDLER 1977, ENDLER & EDWARDS 1978).

Die unterschiedlichen Interaktionsmodelle kennzeichnen nach LANTERMANN (1980) jeweils verschiedene Forschungsperspektiven, unter denen das stets prozeßhaft ablaufende Interaktionsgeschehen analysiert werden kann.

Im Hinblick auf die Forschungsstrategien zur Untersuchung von Interaktionen bleibt also festzuhalten: "... zunächst sollten wir uns auf mechanistische Interaktion oder auf die Struktur der Interaktionen konzentrieren, um die wirksamen und zur Vorhersage geeigneten Variablen zu verstehen ebenso wie die funktionalen Beziehungen zwischen vorhergehenden Bedingungen und dem Verhalten, das sie beeinflussen...

Obwohl das Ziel letztlich das Verstehen dynamischer Interaktionen ist, sind noch viele Untersuchungen darüber notwendig, wie Person und Situationen interagieren (mechanistische Interaktion) im Bewirken, Verändern und Beeinflussen von Verhalten." (ENDLER & EDWARDS 1978, S.160)

Zur vorliegenden Untersuchung:

Auch die vorliegende Untersuchung bezieht sich in diesem Sinne auf "mechanistische" Interaktion, da sie nicht die Rückwirkung der Gefühle auf die Schüler und auf die Pausensituationen erfaßt, sondern nur betrachtet,, wie Person- und Situationsmerkmale zusammenwirken bei der emotionalen Reaktion auf Situationen.

1.2.2.2. AUSWERTUNGSMETHODISCHE KRITIK

Varianzanalytische Auswertung ist inadäquat

Wir unter 1.2.1.2. ausgeführt wurde, ist der sog. "Moderne" Interaktionismus insbesondere "beflügelt" worden durch die Anwendung von varianzanalytischer Komponenten-Zerlegung zur Bestimmung des relativen Einflusses von Personen, Situationen und Person-Situation-Interaktionen auf das Verhalten und damit zur Überprüfung der drei theoretischen Positionen "Personologismus", "Situationismus" und "Interaktionismus" (vgl. OLWEUS 1976).

Diese Anwendung linearer, sequentieller (Ursache-Wirkungs-) Modelle auf interaktive Fragestellungen ist inzwischen vielfach kritisiert und als mißbräuchlich zurückgewiesen worden (vgl. etwa GOLDING 1975, OLWEUS 1976, 1977, EPSTEIN 1977, ALKER 1977, McGUIRE 1973). Denn das varianzanalytische Design setzt die logische Unabhängigkeit der Person- und Situationsvariablen voraus und widerspricht damit eindeutig der interaktionistischen Annahme der Untrennbarkeit von Individuum und Umgebung.

Bei wohlwollender Betrachtung (etwa von ENDLER & EDWARDS 1978, S.147) kann man mit Hilfe von Varianzanalysen (und Korrelationsstudien) zwar global feststellen, daß Interaktionen wichtig sind bzw. wieviel Varianz jeweils auf Personen-, Situations- und Interaktions-Faktoren zurückgeführt werden kann - wobei jedoch der statistische Interaktionsbegriff nicht direkt mit inhaltlicher Interaktion gleichgesetzt werden kann -, Varianzanalysen lassen jedoch keine Schlußfolgerungen über das "Warum" und "Wie" der Interaktion von Personen und Situationen im Hinblick auf das Verhalten zu.

Da also feststeht, daß interaktive Fragestellungen im varianzanalytischen Modell nicht adäquat repräsentiert werden, stellt sich nun die Frage nach alternativen Auswertungsmethoden.

Angemessenere Auswertungsmethoden fehlen noch

Hier scheint jedoch weitgehend Ratlosigkeit zu herrschen, d.h. die Kritiker des varianzanalytischen Modells belassen es im allgemeinen bei der Kritik herkömmlicher Ansätze und bei dem allgemeinen Hinweis darauf, daß eine Neu- und Weiterentwicklung adäquater Auswertungsmethoden und Untersuchungsstrategien dringend erforderlich sei (vgl. etwa MAGNUSSON & ENDLER 1977, ALKER 1977, ENDLER & EDWARDS 1978).

Allenfalls werden im Schlußwort zusätzlich einzelne Methoden aufgeführt (beispielsweise Clusteranalysen und die Anwendung von Markoff-Ketten, bedingten Wahrscheinlichkeiten oder Generalisierbarkeitskoeffizienten), ohne daß man näher darauf eingeht oder gar Möglichkeiten und Grenzen der Verfahren diskutiert.

Bei Durchsicht der Literatur zur Interaktionismus-Forschung entsteht daher der Eindruck, daß das zur Verfügung stehende Methodenarsenal offenbar nicht geeignet erscheinen, die komplexe Wirkungs-dynamik angemessen abzubilden.

Werden eigens zu diesem Zweck spezielle Auswertungsmethoden entwickelt (etwa wie bei LANTERMANN 1980), so sind diese Verfahren in der Regel für den Leser nicht nachvollziehbar in ihren Implikationen und Ergebnissen, ohne daß er sich zuvor umfassende mathematische Spezialkenntnisse aneignet. Methodische Originalität und Akribie gehen dann auf Kosten von Anschaulichkeit und Verständlichkeit.

Vor allem aber darf nicht übersehen werden, daß bei Anwendung solcher mathematischer Spezialverfahren in der Regel von unzulässigen (etwa parametrischen) Annahmen über die Daten ausgegangen wird.

So werden etwa von LANTERMANN (1980) die per Einschätzskala erhobenen Meßwerte als intervallskaliert ausgewertet, obwohl bei solchen nicht-standardisierten Tests Rangauswertung "nicht nur empfehlenswert, sondern auch von der Sache her geboten" ist (vgl. LIENERT 1973, S.95).

Zur vorliegenden Untersuchung:

Für die Auswertung im Rahmen der vorliegenden Arbeit habe ich mich demgegenüber entschieden, auf unzulässige Annahmen über die Daten zu verzichten, möglichst anschauliche, nachvollziehbare Auswertungsmethoden anzuwenden und eher im deskriptiven Bereich zu bleiben, anstatt die Daten in wenigen Kennziffern zusammenzufassen, deren Bedeutungsgehalt kaum mehr verständlich wäre.

1.2.2.3. INHALTLICH-KONZEPTIONELLE KRITIK UND EMPFEHLUNGEN

Theoretische Annahmen über spezifische Interaktionen

Das interaktionistische Modell als Forschungsparadigma ist (etwa in der Version von MAGNUSSON & ENDLER 1977) noch recht allgemein gehalten und weist erhebliche "Leerstellen" auf im Sinne fehlender Teilannahmen z.B. darüber, welche konkreten Wechselwirkungen unter welchen Bedingungen für welche Klassen von Indi-

viduen zu erwarten sind, welche spezifischen psychologischen Prozesse für die interaktive Verschränkung von Personen, Situationen und Reaktionen verantwortlich sind und wie Kohärenz erklärt werden kann (vgl. LANTERMANN 1980).

Diese Notwendigkeit, solide Theorie über spezifische Interaktionen zu entwickeln, sehen auch andere Autoren wie z.B. MAGNUSSON & ENDLER (1977), CRONACH (1975) und vor allem MISCHEL (1977) in seiner Kritik an empirischen Arbeiten, die auf dem Ansatz von ENDLER & HUNT (1966, 1969) basieren. MISCHEL (1977, S.339f) argumentiert, daß diese Arbeiten zwar umfangreiche Person-Situation-Interaktionen aufzeigen, daß sie aber

- nicht prüfen, ob Kohärenz- oder Interaktionsbefunde replizierbar sind,
- keine erklärenden Annahmen über die Art, das Wie, der gewonnenen Interaktionen machen,
- keine Voraussagen darüber erlauben, welche Arten von Reaktionen welche Individuen mit welcher Intensität in den verschiedenen Arten von Situationen zeigen werden.

Komplexität des Untersuchungsgegenstandes

Demnach ist es nicht die Aufgabe der Interaktionismus-Forschung zu klären, ob generell individuelle Unterschiede oder Situationen wichtiger sind. Diese Frage kann gar nicht allgemein beantwortet werden; denn "die relative Bedeutung individueller Unterschiede und Situationen wird abhängig sein von der gewählten Situation, der Art des erhobenen Verhaltens, den besonderen individuellen Unterschieden in der Stichprobe und dem Zweck der Erhebung" (MISCHEL 1977, S.340).

Ähnliche Überlegungen finden sich auch bei MOOS (1960, 1969) und SADER (1980).

Hier wird die hohe Komplexität menschlichen Verhaltens deutlich, die der Forscher zu respektieren hat und die ihn zwingt, Ambiguität und komplexe Ansätze zu tolerieren, wenn er nicht im Wunsch nach Einfachheit der Gefahr erliegen will, bei Verallgemeinerungen über menschliches Verhalten zu übersimplifizieren und nach allgemeinen, personen-unabhängigen Situationseffekten oder nach allgemeinen, situations-unabhängigen Persönlichkeitsvariablen zu suchen (vgl. etwa MISCHEL 1977, ENDLER 1975, PERVIN 1981a). Über den Umgang mit Komplexität in der Forschung siehe auch SADER (1980, S.79ff).

Zur vorliegenden Untersuchung:

In der vorliegenden Untersuchung wird zunächst eine notwendige Vereinfachung des Untersuchungsgegenstandes "erlebensbezogene Situationstaxonomie" vorgenommen durch die Art der praktischen Realisation. Dabei habe ich mich bemüht, die Einschränkungen und Implikationen des gewählten methodischen Vorgehens explizit aufzuzeigen (vgl. 2.5.). Die trotz der Beschränkung des Designs zu erwartende "Rest-Komplexität" des Untersuchungsgegenstandes "emotionales Erleben sozialer Situationen" muß ich als gegeben akzeptieren, wobei ich versuchen werde, die verschiedenen (ordnenden) Aspekte und vielfältigen Zusammenhänge beschreibend und vergleichend darzustellen.

Definition von Situations-, Verhaltens- und Personen- ***gruppen***

Es steht fest, daß Verallgemeinerungen über Individuen nicht ohne Bezug auf die Situation möglich sind, für die die Verallgemeinerungen gelten (vgl. u.a. MURPHY 1947, RAUSCH 1977). Ebenso wenig kann man umgekehrt über Situationen hinweg verallgemeinern ohne Hinweis auf die betreffenden Individuen, für die dies gilt.

Es ist damit Aufgabe der Forschung, erst einmal

- (a) bedeutsame "Situationsbereiche" zu definieren
(vgl. auch MAGNUSSON 1971, ENDLER & MAGNUSSON 1974, 1976), ebenso wie
- (b) bedeutsame "Verhaltensbereiche"
(vgl. GOLDFRIED & KENT 1972)
und
- (c) bedeutsame "Gruppen von Individuen"
(vgl. PERVIN 1977, SARASON 1977)

Auf diese drei Bereiche kann dann bei Aussagen über Interaktionen und Zusammenhänge jeweils Bezug genommen werden.

Zur vorliegenden Untersuchung:

Hier knüpft die vorliegende Arbeit an, indem versucht wird, empirisch "Gruppen von Situationen" innerhalb des Bereichs sozialer Pausensituationen zu ermitteln, ebenso wie "Gruppen von Schülern", die auf bestimmte Situationen in ähnlicher Weise emotional reagieren und "Gruppen emotionaler Begriffe", die in ähnlicher Weise zur Kennzeichnung der emotionalen Reaktionen verwendet werden.

Analyse der Situationsphänomenologie

Da Verhaltenskonsistenz nur in Situationen zu erwarten ist, die für die Person dieselbe Bedeutung haben (vgl. etwa ENDLER 1976), erfordert die Beschreibung von Situationen gleichzeitig eine Analyse der psychologischen Bedeutung der Situationen.

Um die Frage nach dem "Wie" und "Warum" der Interaktionen von Person und Situation, von interindividuellen Differenzen in den Reaktionsprofilen, befriedigend beantworten zu können, ist darüber hinaus eine "Theorie der individuellen Konstruktion von Situationen, der Transformation von experimentellen Bedingungen in psychologische Sachverhalte" erforderlich (vgl. LANTERMANN 1978, S.147).

Dazu schlägt LANTERMANN (1980) vor, Situationen systematisch und theoriegeleitet zu konstruieren und zu variieren, um angeben zu können, welche Aspekte der Situation in welchem Ausmaß zur Verhaltensvariation beigetragen haben.

Zur vorliegenden Untersuchung:

Auch die vorliegende Arbeit zum emotionalen Erleben sozialer Situationen stellt in diesem Sinne eine Untersuchung zur Situationsphänomenologie dar, und zwar speziell zur Frage der Klassifizierbarkeit von Situationen aufgrund phänomenologischer Daten. Daher wird es hier darum gehen, einen begrenzten Situationsbereich möglichst repräsentativ (also realitätsentsprechend) zu erfassen, anstatt Situationsbeschreibungen theoriengerecht zu konstruieren.

1.2.2.4. ZUSAMMENFASSUNG ZU 1.2.2.

- Der Interaktionismus als Forschungsparadigma akzeptiert die Komplexität des Beziehungsgeflechtes zwischen Personen und Situationen als gegeben und weist den Anspruch zurück, mit der jeweiligen Untersuchung einfache und zugleich allgemeine Aussagen über menschliches Verhalten machen zu wollen.
- Zur Untersuchung interaktionistischer Fragestellungen, speziell dynamischer Interaktionen, ist eine Neu- bzw. Weiterentwicklung adäquater Untersuchungsstrategien und Auswertungsmethoden erforderlich, die der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht werden.
- Verallgemeinerungen über Situationen können nur mit Bezug zu den betreffenden Individuen gemacht werden, für die sie gültig sind, und umgekehrt.
- Es ist die Aufgabe der Forschung, bedeutsame Situationsbereiche, Verhaltensbereiche und Personengruppen zu definieren, auf die bei Verallgemeinerungen jeweils Bezug genommen werden kann.

- Das interaktionistische Modell enthält noch viele theoretische und empirische "Leerstellen", insbesondere im Hinblick auf die Analyse der Situationen in ihrer psychologischen Bedeutung.

1.3. ZUR SITUATIONS-SEITE IM INTERAKTIONSMODELL

Die Fragen, wie verschiedene Situationen das Erleben von Individuen beeinflussen, ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit von zentralem Interesse. Daher sollen hier theoretische und empirische Ansätze, die sich mit der Situations-Seite im Person-Situations-Interaktionsgeschehen befassen, ausführlicher dargestellt werden. (Die Personen-Seite wird in Kap. 1.4. und die Reaktions-Seite in Kap. 1.5. behandelt.)

Eine Fülle von Forschungsarbeiten zur Beziehung Mensch-Umwelt aus ökologischer Sicht - nach JORDAN 1972 sind in den Jahren zwischen 1968 und 1972 mehr Bücher darüber erschienen als in den drei Jahrzehnten vorher - demonstriert das zunehmende Interesse an der Umwelt in ihrem Bezug zum Menschen. (Dies gilt, wenn man das wachsende "Umweltbewußtsein" einbezieht, auch für den gesellschaftlich-politischen Bereich insgesamt.)

Auf die sog. "Umweltpsychologie" oder "ökologische Psychologie", wie sie sich u.a. in Arbeiten von ITTELSON (1973), KAMINSKI (1976) und GRAUMANN (1978) darstellt, soll jedoch im Rahmen dieser Untersuchung zur erlebnismäßigen Klassifikation sozialer Situationen nicht näher eingegangen werden.

Im folgenden geht es vielmehr zunächst um die begriffliche Fassung der Situation als vom Individuum subjektiv wahrgenommen und konstruiert (1.3.1.). Dazu werden einige theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen zur Situationswahrnehmung skizziert. Der zweite Teil des Kapitels befaßt sich dann mit direkten "Vorläufern" der vorliegenden Untersuchung, nämlich mit Ansätzen zur Klassifikation von Situationen, also mit Situationstaxonomien (1.3.2.).

1.3.1. BEGRIFFLICHE FASSUNG DER SITUATION ALS "SUBJEKTIVE SITUATION"

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung erscheint es sinnvoll, einer begrifflichen Unterscheidung von LANTERMANN (1980, S.116) zu folgen und "Situation" als "subjektive" Situation aufzufassen, d.h. als kognitive-evaluative interne Repräsentation einer Umgebung oder eines Umgebungssegments, wobei demgegenüber unter "Umgebung" hier die objektiv faßbare Außenwelt eines Individuums verstanden wird, die unabhängig von ihm mit physikalischen, soziologischen, juristischen, geographischen etc. Kategorien beschreibbar ist.

Zur Erfassung subjektiver Situationen oder Erlebniswelten liegt bereits eine Anzahl von Konzepten vor wie "Aufforderungscharakter" (LEWIN 1926), "psychologischer Lebensraum" (LEWIN 1936), Lageschema (THOMAS 1958), "personale Konstrukte" (KELLY 1955), "Überzeugungswert-Matrix" (TOLMAN 1951), "Verhaltensumwelt" (KOFFKA 1935).

Das folgende Kapitel befaßt sich nun in diesem Sinne mit der Situation als vom Individuum subjektiv wahrgenommen und führt einige theoretische Modelle, Annahmen und Implikationen an, um die Konstruktion der Situation durch das Individuum zu verdeutlichen.

1.3.1.1. ZUR KONSTRUKTION DER SITUATION DURCH DAS INDIVIDUUM

Subjektive Situationsdefinition und Verhalten

Bestimmend für das Verhalten ist die subjektive Deutung einer Situation, und nicht deren objektive Aspekte. Diese Auffassung ist schon im sog. THOMAS-Theorem formuliert: "If men define situations as real, they are real in their consequences" (THOMAS 1928, S.572). Dabei wird mit "Definition der Situation" das Stadium der Prüfung und Abwägung benannt, das einer eigeninitiierten Verhaltensweise immer vorgeordnet ist (zit. nach LANTERMANN 1978, S.148f).

Auch in der vorliegenden Untersuchung wird von Situationen als subjektiv wahrgenommenen, phänomenologischen Situationen ausgegangen.

Das bedeutet:

"Umgebungszustände", "Umweltereignisse", "Reiz-Konstellationen" wirken nicht unmittelbar, sondern vermittelt über kognitive und bewertende Prozesse auf das Individuum ein; erst ihre kognitiv-evaluative Einordnung, ihre "subjektive Interpretation" stehen in einem engen Zusammenhang mit beobachtetem Verhalten" (LANTERMANN 1980, S.17).

Die handlungspsychologisch entscheidende Größe ist daher das subjektiv wahrgenommene Handlungsfeld, die individuelle Situationsdefinition, als interne Repräsentation externer Umgebungszustände.

Man kann auch davon ausgehen, daß das Individuum ein und dieselbe objektive Situation verschieden konstruieren kann je nach der aktuellen Handlungsintention. Die Situation besteht aus "jenen Komponenten der objektiven Situation, die vom Akteur als beeinflussende Größe seiner Handlungsorientierung wahrgenommen werden und deshalb von ihm in ihrer Bedeutung abgeschätzt werden müssen, ehe er handeln kann" (STEBBING 1969, S.150).

Hauptdeterminante des Verhaltens ist also die selektive Wahrnehmung, Codierung, "Konstruktion" der Situation durch das Individuum und nicht die Umwelt selbst.*¹⁾ Demnach ist Verhalten zwar situationspezifischer als Trait-Theorien es annehmen, Situationen sind aber gleichzeitig in unerwartetem Ausmaß personenspezifisch (vgl. BOWERS 1973).

*) Dies entspricht beispielsweise auch der These von ROGERS (1973), daß der beste Ausgangspunkt zum Verständnis des Verhaltens das innere Bezugssystem des Individuums selbst ist.

Vorhersage von Verhalten

Entscheidend für eine mögliche Vorhersage individuellen Verhaltens ist nicht die "objektive" Situation, sondern die "psychologische" Situation, sind die Bedeutungen und Erwartungen, die mit einer objektiven Situation verknüpft werden (vgl. etwa ROTTER 1954, 1960, 1972).

Für den Bereich der Vorhersage von Verhalten hat diese Auffassung insofern Konsequenzen, als dementsprechend Konsistenz und Kohärenz von Verhaltensweisen nur bezogen auf Äquivalenzklassen subjektiv wahrgenommener Handlungsfelder erwartet werden können.

Prozeßcharakter der Situationsdefinition

MAGNUSSON & ENDLER (1977) beschreiben ein Modell der Situationswahrnehmung als Interaktion zwischen Person und Situation, das den Prozeßcharakter der Situationswahrnehmung ("within-situation-interaction") - wenn auch ziemlich allgemein - thematisiert. Die Autoren unterscheiden zwischen der Gesamtsituation mit einzelnen darin vorkommenden Ereignissen und situativen Hinweisreizen (cues) innerhalb der Situation,

z.B. "im Klassenraum" als Gesamtsituation, "eine Klassenarbeit schreiben" als Einzelereignis und "Lehrer beobachtet mich" als situativer Hinweisreiz für die Verhaltensstrategie "ich darf jetzt nicht mogeln".

Die Interpretation der Gesamtsituation (und eines Ereignisses) durch das Individuum dient als Bezugsrahmen oder Kontext, in dem die Person eine Verhaltensstrategie "auswählt". Daraufhin wird die Person in einen dynamischen Prozeß einbezogen, in dem andere Elemente der Gesamtsituation, insbesondere das Verhalten anderer Personen als wichtige Hinweis-Reize für ihr Verhalten fungieren, und diese Cues werden wiederum durch das Verhalten der Person verändert.

Die einflußreiche Rolle anderer Personen wird übrigens auch in PERVIN's Analyse gesehen (vgl. 1.5.3.).

Im obigen Beispiel kann das bedeuten: Der Schüler während der Klassenarbeit, der sich vom Lehrer beobachtet fühlt, wählt als Verhaltensstrategie "demonstratives Sich-Vertiefen in sein Heft", damit der Lehrer aufhört, ihn zu verdächtigen. Wendet sich der Lehrer daraufhin einem Klassenkameraden zu, so dient dies als Hinweisreiz für den Schüler, daß nun gefahrlos gemogelt werden kann.

Entstehung subjektiver Situationsdefinitionen

Zur Frage nach der Entstehung idiosynkratischer Situationsdefinitionen wird in der Regel (ziemlich vage und allgemein) auf die individuelle Lerngeschichte verwiesen.

Die idiosynkratische Konstruktion von Situationen ist zum großen Teil determiniert durch die individuelle Biographie, einschließlich des Wissens über ähnliche, frühere Situationen, sowie durch Erfolge oder Mißerfolge ähnlicher Handlungen in jenen Situationen und durch Erwartungen und Antizipation von Ereignissen, die möglichen Handlungsalternativen folgen werden (MISCHEL 1968, 1973; ROTTER 1954).

Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie von MISCHEL (1973) beeinflusst eine Vielzahl sozial gelernter Person-Variablen die Wahrnehmung von Situationen, die wiederum auf diese Person-Variablen und damit auf das Verhalten der Person zurückwirken (zu MISCHEL'S Versuch einer Klassifikation dieser Person-Variablen siehe 1.4.1.).

Die "Situations-Definition" einer Person als ein Prozeß der individuellen Umweltinterpretation und -orientierung ist zwar idiosynkratischer Natur, wird aber auch sozial vermittelt, also mitdefiniert durch ein Netzwerk gruppen-, kultur- und gesellschaftsspezifischer Typisierungen (nach LANTERMANN 1980, S.140f).

So können gemeinsame Situationskonstruktionen auch das Resultat personaler Interaktionen sein. Sie werden dann durch die Interaktionspartner herausgearbeitet; "sie werden akzeptiert, verworfen oder modifiziert auf der Basis der Reaktionen der Anderen in einem Prozeß der Situations-Definitions-Verhandlung." (BALL 1972,S.76)

Zur vorliegenden Untersuchung:

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung ist demgemäß z.B. mit gruppenspezifischen Situationsdefinitionen der jeweiligen Schulklassen zu rechnen, die sich von den Situationsdefinitionen anderer Klassen durchaus unterscheiden könnten.

1.3.1.2. EMPIRISCHE ANSÄTZE ZUR SITUATIONSWAHRNEHMUNG

In der Persönlichkeitsforschung wurde immer wieder die Forderung nach einer systematischen Analyse und Klassifikation von Situationen erhoben, speziell im Hinblick auf die psychologische Bedeutung der Situation für das Individuum (vgl. etwa JESSOR 1956, ROTTER 1954, MAGNUSSON 1971, ENDLER 1975, GOLDING 1976, MISCHEL 1977).

Untersuchungen zur Situationsphänomenologie, d.h. zur erlebnismäßigen Abgrenzung, Beschreibung und Klassifikation von Situationen (PAWLIK 1978), sind in der Tat selten.

Zur vorliegenden Untersuchung:

Allerdings drängt sich angesichts dieser Forderung nach Systematisierung folgende Frage auf, die gleichzeitig auch die zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung darstellt:

Inwieweit lassen sich die subjektiv-phänomenologischen Situationswahrnehmungen verschiedener Personen, die ja durch die individuelle Lerngeschichte und durch momentan wirksame Variablen wie Bedürfnislage, Befindlichkeit,

Aufmerksamkeit etc. beeinflußt werden, überhaupt in eine personenübergreifende Situations-taxonomie einordnen?

Während Kap. 1.3.2. den Untersuchungen zur Klässifikation von Situationen gewidmet ist, soll im folgenden auf einige empirische Ansätze zur Wahrnehmung von Situationen eingegangen werden.

Zur Wahrnehmung von Situationen

Bei Untersuchungen zur Übereinstimmung von Umgebungswahrnehmungen in einer Gruppe von Personen ergeben sich erwartungsgemäß erhebliche Unterschiede.

Man muß davon ausgehen, daß verschiedene Individuen unterschiedliche Cues verwenden und unterschiedliche kognitive Reaktionen in objektiv derselben Situation zeigen, daß also in diesem Sinne die meisten wichtigen Situationen mehrdeutig sind (vgl. auch LEEPER 1966).

So stellt GOLDING (1977) nach Durchsicht entsprechender Untersuchungen (z.B. MOOS (1968) und ELLSWORTH & MARONEY (1972)) fest, daß ungefähr 25% der Varianz einer typischen Umgebungsskala auf Unterschieden zwischen den Umgebungen beruht, während ungefähr 75% individuellen Unterschieden (innerhalb der Umgebungen) zuzuschreiben ist, und daß Umgebungswahrnehmungswerte außerdem ziemlich stark mit einer Vielzahl personologischer und ~~demographischer~~ Merkmale zusammenhängen. Aufgrund dieser offensichtlichen individuellen Unterschiede im Beta Press, also in der Art, wie situationale Ereignisse individuell unterschiedlich wahrgenommen und vor allem konstruiert werden, hält GOLDING umfassende Untersuchungen dieser Konstruktionsstile (construal styles) für erforderlich, und zwar im Hinblick auf

- (a) das Ausmaß der individuellen Unterschiede;
- (b) die zeitliche und kontextuelle Konsistenz;
- (c) die Entstehungs- und Veränderungsprozesse;
- (d) die personologischen und Verhaltensbegleiterscheinungen etc.

Bei seinen eigenen Untersuchungen zur Attribution interpersonalen Merkmale stellt GOLDING (1977) einige Beziehungen zwischen Unterschieden im Konstruktionsstil und anderen Persönlichkeitsvariablen, wie Selbsteinschätzung und gängigen Persönlichkeits-tests, fest.

In GOLDINGs Untersuchung wurden Schüler aufgefordert, Gleichaltrigen bestimmte interpersonale Merkmale zuzuschreiben, und zwar auf der Grundlage kurzer Beschreibungen verschiedener interpersonaler Interaktionen dieser Gleichaltrigen zu den Bereichen Affiliation und Dominanz. Gleichzeitig wurden die befragten Schüler selbst hinsichtlich dieser Persönlichkeitsdimensionen untersucht.

Dabei ergaben sich u.a. folgende Beziehungen:

Individuen, die sich selbst als affiliativ beschrieben, neigten zu einer allgemein positiven Attributionseinstellung gegenüber anderen, während ein allgemein negatives "attributional set" häufiger bei Pbn. vorkam, die sich als feindselig, aggressiv oder mißtrauisch beschrieben.

Bei den Attribuierungen spielten sowohl Konstruktionsstil als auch die Art der (konstruierten) interpersonalen Reaktion eine Rolle, so neigen z.B. "affiliative" Personen dazu, bei feindseligen Reaktionen Dominanz überzuattributionieren, während "freundschaftlich-dominante" Individuen dieselben Reaktionen als eher submissiv ansehen.

GOLDING vermutet aufgrund seiner Ergebnisse, daß "Person-Situations-Interaktionen in unseren Daten als eine Funktion der Nicht-Gleichheit der Situationswahrnehmungen von Probanden existieren" und daß die Beschäftigung mit den situationalen Determinanten menschlichen Verhaltens hinauslaufen könnte auf eine "Betonung der aktiven Rolle, die das Individuum beim Schaffen von Situationen übernimmt, in denen es sich selbst als Reagierenden ansieht" (GOLDING 1977, S.467).

Dementsprechend stellt MISCHER (1977) fest, daß sich hinsichtlich der Selektion und Konstruktion von Stimulus-Bedingungen die auffälligsten Unter-

schiede zwischen Personen finden lassen und nicht hinsichtlich der Reaktionen auf eine Situation. "Sogar ein relativ einfacher Stimulus oder Situation kann daher eine Vielzahl oft unvorhersagbarer spezifischer (und schwacher) Effekte hervorbringen, abhängig von einer großen Zahl von Moderatorvariablen und den vielen Arten, wie die besonderen "Probanden" sie wahrnehmen" (vgl. MISCHEL 1977, S.351).

Die Reihe solcher und ähnlicher Statements ließe sich hier beliebig fortführen. Eine empirische Demonstration der enormen interindividuellen Variation, mit der ähnliche Situationen wahrgenommen und erlebt werden, liefert etwa PERVIN (1977) in seiner idiographischen Erhebung.

Er forderte seine Versuchspersonen auf, allen momentanen Lebenssituationen Situationsmerkmale, Gefühle und Verhaltensweisen zuzuordnen. Es zeigten sich dabei erhebliche interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Beschreibungen von Situationen, die allerdings dennoch in einige allgemeine Dimensionen zu passen scheinen (vgl. 1.5.3. und 1.3.2.2.).

Zur vorliegenden Untersuchung:

Die Art der individuellen Situationswahrnehmung kann demnach zur Unterscheidung von Individuen herangezogen werden. Sie kann aber gleichzeitig, ebenso wie das Ausmaß der individuellen Wahrnehmungs- und Verhaltensunterschiede in einer bestimmten Situation, als Kriterium für die Klassifikation von Situationen dienen (vgl. auch MAGNUSSON 1971, MAGNUSSON & EKEHAMMAR 1973, MISCHEL 1977).

Dies wird in der vorliegenden Arbeit versucht, und zwar bezogen auf die emotionale Wahrnehmung sozialer Situationen.

1.3.1.3. ZUSAMMENFASSUNG ZU 1.3.1.

- Persönlichkeitsforschung hat sich nicht nur mit Personen zu befassen, sondern ebenso mit Situationen, und zwar insbesondere mit der Situationsphänomenologie, d.h. mit der erlebnismäßigen Abgrenzung, Beschreibung und Klassifikation von Situationen durch Individuen.
- Bestimmend für das Verhalten ist die subjektive Deutung einer Situation und nicht deren objektive Aspekte.
- Die "Situationsdefinition" einer Person ist als Prozeß der individuellen Umweltorientierung zwar idiosynkratischer Natur, wird aber auch sozial vermittelt.
- Es ist von erheblichen interindividuellen Unterschieden in der Wahrnehmung von Situationen auszugehen, die z.T. mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen in Beziehung stehen.
- Situationswahrnehmung kann als Kriterium zur Klassifikation von Situationen verwendet werden.

1.3.2. KLASSIFIKATION VON SITUATIONEN

Als Ergänzung zur systematischen Untersuchung von Personenvariablen ist auch die systematische Beschreibung und Klassifikation von Situationen als eine der Hauptaufgaben in der (Persönlichkeits-) Psychologie anzusehen.

Im folgenden Abschnitt geht es zunächst um eine ausführlichere Begründung dieses besonderen Stellenwertes von Situationstaxonomien innerhalb verschiedener psychologischer Bereiche.

Im Anschluß daran werden einige empirische Ansätze zur Klassifikation von Situationen dargestellt, die sich z.T. auf physikalische Umgebungsdimensionen, z.T. auf individuelle Situationswahrnehmungen und z.T. auf das Verhalten in den Situationen beziehen.

Abschließend werden mit Blick auf die vorliegende Untersuchung einige methodische Hinweise zur Gruppierung von Situationen zusammengestellt und diskutiert.

1.3.2.1. ZUM STELLENWERT VON SITUATIONSTAXONOMIEN

Die Forderung nach systematischer Beschreibung und Klassifikation von Situationen ist von zahlreichen Autoren aus verschiedenen psychologischen Bereichen erhoben worden, von denen hier jeweils nur ein Vertreter exemplarisch zu Wort kommen soll (Weitere ähnliche Stellungnahmen finden sich u.a. im Sammelband von MAGNUSSON & ENDLER 1977).

So forderte schon SELLS (1963) "eine befriedigendere und systematische Konzeptualisierung der Umwelt. Das beinhaltet eine taxonomische, dimensionale Analyse der Stimulusvariablen vergleichbar mit den Eigenschaftssystemen, die für individuelle Unterschiedsvariablen entwickelt worden sind ... Forscher brauchen systematische Informationen über relevante Umgebungsdimen-

sionen, die über die bruchstückhaften, konkreten, unmittelbaren Variablen hinausgehen, die man gewöhnlich auf der Grundlage von Experimenten beobachtet" (a.a.O., S.700). SELLS selbst denkt bei Situationstaxonomie also mehr an die physikalisch-sozialen Dimensionen der Umweltsituation und schlägt dazu auch ein Klassifikationssystem vor (s.u.).

Fast zehn Jahre später findet man bei FREDERIKSEN (1972) einen ähnlichen Hinweis darauf, daß die Untersuchung von Person- Situationsinteraktionen durch das Vorliegen einer passenden Situationstaxonomie erleichtert würde. Eine Taxonomie ist dabei "nur ein nützlicher Weg, Phänomene zu klassifizieren ... Eine Methode, ein kompliziertes Universum zu vereinfachen, um es leichter handhabbar zu machen, sowohl konzeptionell als auch praktisch. Wissenschaftliche Fortschritte werden durch das Vorliegen umfangreicher, unzweideutiger Klassifikationssysteme eher erleichtert" (a.a.O., S.490).

KRATHWOHL et al. (1975) stellten beispielsweise Taxonomien zur Klassifikation von Lernzielen im kognitiven und affektiven Bereich auf.

LEWIS (1978) stellt für den Bereich der Entwicklungspsychologie fest, daß die situationale Analyse wichtig wird, wenn es gilt, "die Nahtstelle zu erfassen zwischen dem sich entwickelnden Organismus und dem Kontext, in dem die Entwicklung stattfindet (a.a.O., S.65). Allerdings werfen schon die einfachsten Situationstaxonomien eine Fülle von Problemen und Fragen auf.

Als Beispiel beschreibt LEWIS die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Mutter-Kind-Situationen und der Vokalisationsfrequenz von Kleinkindern. Dabei zeigte sich u.a., daß Situationen mit Individuen interagieren, und daß dadurch Unterschiede zwischen Individuen hervorgehoben oder abgeschwächt werden können. Wenn z.B. Mutter A ihr Kind häufiger im Arm hält als Mutter B, und das im-Arm-halten mit Vokalisation zusammenhängt, dann sind Vokalisationsunterschiede bei den Kindern auf Situationsunterschiede zwischen den Müttern zurückzuführen und nicht auf die Qualität des mütterlichen Verhaltens an sich.

Derartige Situations-Analysen und -Taxonomien liegen jedoch erst in wenigen Ansätzen vor, speziell Taxonomien aus der Sicht des wahrnehmenden Individuums stecken noch in den Anfängen.

Auch in anderen psychologischen Bereichen werden diese "Lücken" auf der Situations-Seite beklagt.

So stellt JÄGER (1966) für den Bereich der psychologischen Diagnostik fest: "Hauptgegenstand einer Diagnose ist nicht die Eigenschaftsstruktur eines Individuums, sondern Erklärung oder Voraussage seines Verhaltens, und Verhalten ist nicht nur eine Funktion der individuellen Eigenschaften, sondern resultiert aus deren Interaktion mit den Umweltbedingungen. Die letzteren aber waren bisher ein Stiefkind der Forschung. Die Notwendigkeit, sie zu klassifizieren, eine Taxonomie der Situationen zu erarbeiten und ähnliches, wurde zwar wiederholt gesehen und hervorgehoben, aber die Konsequenzen sind noch nicht gezogen. Eine Verhaltenstheorie ... wird erst dann befriedigen können, wenn es gelungen ist, auch die Umweltbedingungen systematisch einzubeziehen" (a.a.O., S.108).

Dabei denkt er zum einen an die Möglichkeit, ein "System der äußeren Verhaltensbedingungen" zu konstruieren, zum anderen an den Versuch, "in Richtung situationsorientierter Konstrukte weiterzuarbeiten, die von vornherein innere und äußere Verhaltensbedingungen einschließen, dann aber Eigenschaften von Situationen, nicht von Individuen, wären" (a.a.O., S.109).

Unter handlungspsychologischer Perspektive wäre eine Klassifikation von Umgebungsereignissen nach den in ihnen vorkommenden Handlungstypen oder Handlungsfeldern und nach ihren handlungsrelevanten Eigenarten zu leisten. "Zu welchen Klassen von Handlungen sie auffordern, welchen sie Barrieren entgegenzusetzen, inwieweit sie die Durchführung spezi-

fischer Klassen von Handlungen erleichtern oder unterstützen, inwieweit der Handlungsspielraum eingegrenzt ist, stellen relevante Informationen über Umgebungseignisse dar, die zu einer handlungsbezogenen Klassifikation von Umgebungszuständen nutzbar zu machen wäre" (vgl. LANTERMANN 1980, S.138).

Aus öko-psychologischer Sicht erscheinen Situations-taxonomien gleichfalls wichtig, und zwar im Sinne einer "Ordnung und Klassifikation der Situationen eines Biotops nach ihrer reiz- und verhaltensmäßigen Ähnlichkeit bei gleichzeitiger Berücksichtigung ihrer räumlich-zeitlichen Nähe." (PAWLIK 1978, S.129) Als Beispiele für solche Biotope (d.h. in sich homogene "Lebensräume") nennt PAWLIK Schule, Heim, Arbeitsplatz, Institution etc., und er weist darauf hin, daß sich diese Biotope durchaus bedeutsam in der jeweils am besten passenden Situationstaxonomie unterscheiden können.

Zur vorliegenden Untersuchung:

Man kann daraus die Empfehlung ableiten, sich bei der Klassifikation von Situationen auf einen möglichst spezifischen Situationsbereich zu beschränken, anstatt Situationen im allgemeinen zu untersuchen (siehe auch MAGNUSSON 1971, FREDERIKSEN 1972). Dementsprechend habe ich in der vorliegenden Untersuchung den thematisierten Situationsbereich beschränkt auf den Bereich "Schule", spezifischer: "große Pause in der Schule".

Wichtig ist festzuhalten:

Jedes Klassifikationssystem ist bis zu einem gewissen Grad willkürlich. Abhängig vom jeweiligen Verwendungszweck sind viele verschiedene Klassifikationen möglich und nützlich. "Die Suche nach einer einzigen "Basis"-Taxonomie mag genauso fruchtlos sein wie die Suche nach einer abschließenden oder endgültigen Taxonomie der Eigenschaften" (MISCHEL 1977, S.337).

So kann ein Klassifikationssystem rein beschreibend sein oder eine theoretische Orientierung repräsentieren, und es kann sich als Kriterium für die Ähnlichkeit von Situationen auf unterschiedliche Aspekte der Situation beziehen, also etwa sozio-physikalisch, phänomenal oder verhaltensorientiert sein. (Anhand dieser drei möglichen Kriterien wird der nachfolgende Abschnitt über empirische Ansätze zur Klassifikation von Situationen strukturiert.)

Mit der vorliegenden Arbeit wird ein Versuch gemacht, einen spezifischen Situationsbereich beschreibend zu ordnen, wobei ich als Klassifikationskriterium die phänomenale Ähnlichkeit der Situationen im Hinblick auf die ausgelösten Gefühle gewählt habe.

1.3.2.2. DREI KRITERIEN ZUR KLASSIFIKATION VON SITUATIONEN: SOZIO-PHYSIKALISCHE UMGEBUNG, SITUATIONSWAHRNEHMUNG UND VERHALTEN

Die relativ wenigen vorliegenden Ansätze zur Klassifikation von Situationen lassen sich am deutlichsten ordnen anhand des gewählten Klassifikationskriteriums. Hier sind folgende drei Richtungen zu unterscheiden (vgl. auch FREDERIKSEN 1972 und MISCHER 1977):

- . Klassifikation von Situationen aufgrund sozio-physikalischer Umgebungsdimensionen;
- . Klassifikation von Situationen aufgrund der individuellen Situationswahrnehmung;
- . Klassifikation von Situationen aufgrund des Verhaltens in der Situation.

Jeder dieser Ansätze soll nun zunächst kurz anhand einiger empirischer Realisationen verdeutlicht und anschließend im Hinblick auf seine Relevanz kritisch bewertet werden.

Klassifikation von Situationen aufgrund sozio-physikalischer Umgebungsdimensionen

Situationstaxonomien, die sich hauptsächlich auf die sozio-physikalischen Merkmale der objektiven Umgebung des Individuums beziehen (bei MURRAY "alpha press" genannt), stehen in enger Beziehung zu traditionell behavioristischen Ansätzen, die davon ausgehen, daß menschliches Verhalten unmittelbar von Umgebungsvariablen abhängt.

Typisch dafür ist der Klassifikationsansatz von MOOS (1973, 1974), der auf die Komplexität der Umgebungen und auf die Vielzahl der die Situation charakterisierenden Variablen hinweist, einschließlich Wetter, Lage, Bebauung, wahrgenommenes soziales Klima, vorhandene Verstärker für bestimmte Verhaltensweisen und viele mehr, und zwar hauptsächlich bezogen auf Institutionen wie Schulen, Gefängnisse und psychiatrische Kliniken.

SHERIF & SHERIF (1956, 1969) schlagen zur Klassifikation sozialer Situationen folgende Merkmalsklassen vor:

1. Merkmale der anwesenden Individuen und der Gruppe, wie Gruppengröße, -homogenität, -zusammensetzung etc.;
2. Ziel der Teilnahme bzw. Aufgabe;
3. Lage, Einrichtung und Ausstattung des des Settings;
4. Beziehung zwischen und Bedeutung von
1. - 3. für den jeweiligen Teilnehmer.

Dieses Schema hat insofern Bedeutung erlangt, als daran zahlreiche weitere Klassifikationsversuche anknüpfen, so z.B. der Ansatz von BARKER (1965, 1968), Situationen als sog. "behavior settings" zu analysieren, ANOULTs begriffliche Fassung sozialer Stimuli (1963) und das sehr ausführliche Klassifikationsschema von SELLS (1963), der mit seinem Modell alle grund-

legenden Aspekte der gesamten Stimulus-Situation erfassen wollte, und zwar angefangen von physikalischen Gegebenheiten wie Schwerkraft, über das Wetter, die sozialen Institutionen, sozio-ökonomischer Status, informelle Gruppenstruktur bis hin zu sozialen Normen.

Dieses Klassifikationsschema umfaßt 237 Hauptkategorien und viele Unterkategorien und scheint - möglicherweise wegen dieses Umfanges - in weiteren Untersuchungen kaum praktisch verwendet worden zu sein.

Eine neuere Arbeit in der von SHERIF & SHERIF (1956, 1969) gegründeten Tradition der Klassifikation sozialer Situationen stammt von ARGYLE (1977), der eine soziale Situation als "ein strukturelles System interdependenter Teile" (a.a.O., S.362) auffaßt und folgende sieben Grundbestandteile für die Beschreibung und Klassifikation von sozialen Situationen vorschlägt:

1. spezielle Bewegungen, z.B. Wein eingießen
2. Ziele der interagierenden Personen, z.B. Kontakt haben
3. strukturelle/motivationale Themen, z.B. essen, sich selbst darstellen
4. Regeln, z.B. bezüglich Sitzordnung, Themen, Speisenfolge
5. Rollen, z.B. Gastgeber, Gäste
6. Requisiten, z.B. Kerzen, Tischtuch
7. Begriffe/Konzepte, z.B. Fachtermini.

Nach ARGYLE kann dieses Schema auch dazu dienen, jemandem zu helfen, in einer für ihn unbekannten Situation zurechtzukommen.

z.B. einem jungen Mann, der nicht weiß, nach welchen Regeln und Konventionen er auf einer Party Leute ansprechen darf.

Hier werden jedoch auch die Grenzen dieser allein auf sozio-physikalische Umgebungsvariablen gerichteten Situationstaxonomien deutlich:

Ein Beschreibungssystem wie das von ARGYLE kann m.E. höchstens für stark ritualisierte, relativ gleich-

förmig wiederkehrende soziale Situationen als Orientierungshilfe dienen, kaum aber für vielschichtige, offene, mehrdeutige Situationen. Diese Einschränkung scheint alle Klassifikationssysteme zu betreffen, die sich auf sozio-physikalische Umgebungsvariablen beziehen. Eine eindeutige Auswirkung auf individuelles Verhalten scheinen solche Variablen der objektiven Situation nämlich hauptsächlich bzw. ausschließlich dann zu zeigen, wenn es sich um stark strukturierte Situationen handelt, die wenig Spielraum für individuelle Wahrnehmungen und Deutungen lassen (in MISCHELS Terminologie "starke" Situationen, vgl. 1.3.2.3.). Solche Verbindungen zwischen Umgebungsmerkmalen und Verhalten sind inzwischen vielfach demonstriert worden, eben vor allem für Situationen, die durch ein extrem ausgeprägtes Merkmal bestimmt wurden.

So zeigen z.B. GRIFFITT & VEITCH (1971), daß die Stimmung und die interpersonale Attraktion durch extrem heiße und überfüllte Räumlichkeiten negativ beeinflußt werden.

Klassifikation von Situationen aufgrund der individuellen Situationswahrnehmung

Hier werden perzeptuell-kognitive Aspekte, also psychologische Situationsdimensionen untersucht (bei MURRAY "beta press" genannt) in Übereinstimmung mit zahlreichen Persönlichkeitsforschern (s.o.), die wie z.B. CATTELL (1963) und MAGNUSSON & ENDLER (1977) die Betrachtung und Klassifikation von Situationen auf der Basis ihrer phänomenologischen Bedeutung befürworten, und zwar durchaus auch mit Bezug zu den jeweiligen physikalischen und sozialen Faktoren innerhalb der Situation.

Typisch für diesen Bereich sind die Untersuchungen von MAGNUSSON & EKEHAMMAR (1973) und MAGNUSSON (1971, 1974), die Situationen aufgrund wahrgenommener Ähnlichkeit gruppieren. Dabei zeigte sich eine rela-

tiv hohe Test-Retest-Stabilität der individuellen Ähnlichkeitsurteile und wenige, aber doch (einige) bedeutsame Unterschiede zwischen der Klassifikation von Situationen (Faktorenanalyse der Ähnlichkeitsurteile) aufgrund von Gruppen- versus individuellen Daten.

Außerdem kam man zu eigenschaftsähnlichen Situationsfaktoren wie "positiv", "negativ", "passiv", "aktiv" und "sozial".

Ähnlich wie MAGNUSSON & EKEHAMMAR stellt auch PERVIN (1977) fest, daß die Situationsbeschreibungen, die seine Versuchspersonen zu ihren verschiedenen Alltagssituationen angaben, trotz aller Unterschiede in allgemeine Dimensionen passen, wie

warm, unterstützend	- kalt ablehnend
gespannt, drohend	- entspannt ruhig
interessant, anregend	- langweilig
gezwungen	- frei

PERVIN weist darauf hin, daß die ersten Dimensionen offensichtliche Ähnlichkeit mit OSGOODs (et al. 1957) Valenz-, Potenz- und Aktivitäts-Dimensionen zeigen, die auch von MEHRABIAN & RUSSELL (1974) bezogen auf das Erleben der physikalischen Umwelt gefunden wurden. Auch sieht PERVIN Ähnlichkeiten zwischen seinen Dimensionen der Wahrnehmung von Alltagssituationen und den von INSEL & MOOS (1974) genannten Kategorien zur Kennzeichnung von Umgebungen: "Beziehungen", "persönliche Entwicklung", "Systemerhaltung" und "Systemveränderung".

Diese Befunde scheinen zu bestätigen, daß der Wahrnehmung und Einschätzung unterschiedlicher Situationen durch unterschiedliche Personen doch ähnliche allgemeine Beschreibungsdimensionen zugrunde liegen können, auch wenn sich die Inhalte der Wahrnehmungen interindividuell erheblich unterscheiden.

Eine der genannten Beschreibungsdimensionen, nämlich die Unterscheidung zwischen angenehmen und unangenehmen (positiven - negativen) Situationen findet sich auch in der vorliegenden Untersuchung

Angesichts der Wichtigkeit phänomenaler Situationsdefinitionen für das Handeln in Situationen (vgl. 3.1.1.) sind solche Klassifikationsansätze, die sich auf individuelle Situationswahrnehmungen beziehen, besonders sinnvoll.

Eine Schwäche vieler vorliegender Ansätze besteht jedoch darin, daß die Urteile der Personen über die Ähnlichkeit von Situationen als psychologische Sachverhalte hingenommen werden, ohne daß spezifiziert würde, in welcher Hinsicht sich die Situationen ähneln sollen, etwa bezogen auf die Verhaltenskonsequenzen, die Strukturiertheit oder den Aufforderungscharakter (vgl. die ausführliche Kritik von LANTERMANN 1978, 1980).

Außerdem sind die Versuche zur Klassifikation von Situationen aufgrund phänomenaler Daten stets bei erwachsenen und besonders gut ausgebildeten Probanden vorgenommen worden, und es ist offen, ob dieser Ansatz auch für andere Personengruppen, etwa für Kinder, brauchbar ist.

Die vorliegende Untersuchung befaßt sich ebenfalls mit der Klassifikation von Situationen aufgrund individueller Situationswahrnehmungen, wobei Situationen als ähnlich angesehen werden, wenn sie von den Probanden mit ähnlichen Gefühlen verbunden werden. Gleichzeitig wird untersucht, ob bereits ältere Kinder auf der Basis von Gefühlsbegriffen zwischen Situationen unterscheiden können.

Klassifikation von Situationen aufgrund des Verhaltens in der Situation

Bei der dritten Art von Klassifikationsversuchen wird zwischen Situationen unterschieden auf der Grundlage der in ihnen auftretenden Verhaltensweisen.

So schlägt beispielsweise MISCHEL (1977) vor, Situationen nach der Streubreite und der Art der Verhaltensweisen zu klassifizieren, die in ihnen als angemessen beurteilt werden. Die durchschnittlichen Ange-

messenheitswerte können dann als Maß für den "situationen Zwang" einer Situation aufgefaßt werden.

In diesen Kontext gehören dann Untersuchungen wie die von PRICE & BOUFFARD (1974), die die Angemessenheit von Verhaltensweisen in Situationen durch Studenten einschätzen ließen und dies als Unterscheidungskriterium für die Situationen verwendeten.

Einen anderen Ansatz der Analyse von Situationen aufgrund des darin auftretenden Verhaltens liefert z.B. KRAUSE (1970). Er versucht über die Beschreibung von Verhalten in sozialen Situationen zu allgemeinen, das gesamte Verhaltensspektrum abdeckenden Klassen sozialer "Verhaltenssettings" zu gelangen, die er als variabel bezogen auf die physikalische Umwelt, den institutionellen Rahmen und andere Aspekte des Umgebungssettings (nach SELLS 1963) auffaßt.

KRAUSE nennt folgende sieben sozialen "Verhaltenssettings": Gemeinsame Arbeit, Handel treiben, Kämpfen, Unterrichten, Bedienen, Spielen und Selbsteröffnung.

Eine Reihe weiterer Arbeiten, die das in der Situation auftretenden Verhalten thematisieren, zeichnen sich durch eine gemeinsame Art der Datenerhebung aus. Es wird eine dreidimensionale Datenmatrix erhoben, die Angaben zu Situationen, zu Personen und zu Verhaltensweisen enthält und in der Regel varianzanalytisch ausgewertet wird.

Ein bekanntes Beispiel für Arbeiten nach diesem Modell stammt von ENDLER, HUNT & ROSENSTEIN (1962). Sie untersuchten Selbstberichte (nicht beobachtetes Verhalten) von Probanden über deren (14) Reaktionen auf (11) hypothetische Angstsituationen, wobei mögliche Reaktionen und Angstsituationen vorgegeben wurden.

Eine dreifache Faktorenanalyse der Daten (LEVIN 1965 nach TUCKER 1964) ergab

- 3 Reaktionsfaktoren: allgemeines Besorgt-sein; Erheitert- bzw. Angeregt-sein; autonome Reaktionen.

- 3 Situationsfaktoren: interpersonale Stress-Situationen, unbelebte Gefahrensituationen, unbekannte Situationen;
- 3 Personenfaktoren bezogen auf das jeweilige Situations-Reaktionsmuster: z.B. läßt sich eines dieser Personenfaktoren so interpretieren (vereinfacht), daß die zugehörigen Personen in interpersonalen Stress-Situationen erheitert-angeregt, in unbelebten Gefahrensituationen aber besorgt und mit autonomen Reaktionen reagieren.

Für neutralere (als Angst-) Situationen konnte übrigens schon SADOKA (1952) mit einem ähnlichen Ansatz (Faktorenanalyse der Korrelationen zwischen den Situationen über alle Probanden) die beiden Situationsdimensionen "aktiv" und "verbal" isolieren.

FREDERIKSEN et al. (1972) klassifizieren - wie schon LEVIN (1965) - Arbeitssituationen, speziell die von am Schreibtisch arbeitenden Angestellten, über eine dreidimensionale Datenmatrix (Personen, Situationen, Verhalten), allerdings bezogen auf die Ähnlichkeit des tatsächlich hervorgerufenen, beobachteten (und nicht nur selbst berichteten) Verhaltens.

Dieser Ansatz, Situationen aufgrund des in ihnen hervorgerufenen Verhaltens zu klassifizieren, scheint besonders dann brauchbar zu sein, wenn es konkret um die Vorhersage von Verhalten in Situationen geht.

1.3.2.3. UNTERSCHIEDUNG ZWISCHEN "STARKEN" UND "SCHWACHEN" SITUATIONEN (NACH MISCHEL)

Eine wichtige und zudem leicht nachvollziehbare Unterscheidung trifft MISCHEL (1977), indem er zwischen "starken" (powerful) und "schwachen" (weak) Situationen trennt aufgrund des Ausmaßes der individuellen (Verhaltens-)Variation innerhalb der Situation. Diese "Stärke" (oder "Mächtigkeit") von Situationen stellt m.E. ein wichtiges Kriterium dar für die Klassifi-

kation von Situationen und verbindet gleichzeitig personologische und situationistische Gedanken miteinander. Da dies Konzept auch in der vorliegenden Arbeit eine Rolle spielen wird, soll es hier kurz erläutert werden.

MISCHEL geht (wie viele anderen Autoren vgl. MOOS 1969, EPSTEIN 1977, ENDLER 1975 u.a.) davon aus, daß die Frage, ob Personen oder Situationen wichtig sind, irreführend und nicht zu beantworten ist. Stattdessen ist vielmehr zu fragen: "Wann werden Situationen am ehesten mächtige Wirkungen erzielen, und umgekehrt, wann sind Personenvariablen wahrscheinlich am einflußreichsten?" (a.a.O., S.346)

Psychologische Situationen sind in diesem Sinne "stark", "je mehr sie jeden dahin bringen, die jeweiligen Ereignisse in gleicher Weise zu konstruieren, uniforme Erwartungen bezüglich der passendsten Response-Muster auszulösen, adäquate Anreize für die Ausführung dieser Response-Muster liefern und Fertigkeiten erfordern, die jeder im selben Ausmaß hat" (a.a.O., S.347).

Für "schwache" oder mehrdeutig strukturierte Situationen gilt genau das Gegenteil. Hier wird das Verhalten am meisten durch individuelle Unterschiede (Person-Variablen) bestimmt, die in "starken" Situationen kaum auftreten (wenig interpersonelle Varianz).

Ein Beispiel für eine sehr mächtige Situation ist eine rot geschaltete Ampel, während z.B. projektive Tests besonders schwach strukturierte Situationen sind.

Im vorliegenden Kontext wird der Begriff "stark" (bzw. "mächtig") der Definition MISCHELS entsprechend verwendet zur Beschreibung des Ausmaßes der interindividuellen Verhaltens- oder Erlebensvariation in Situationen. Gegenüber dem allgemeinen Sprachgebrauch stellt dies eine Einengung dar: Im Alltagsverständnis könnte man - anders als bei MISCHEL - unter einer "starken" Situation etwa auch eine besonders handlungsaktivierende oder erlebnisintensive Situation verstehen.

Dementsprechend müßten sich Situationen hinsichtlich ihrer "Mächtigkeit" auf einem "stark" - "schwach"-Kontinuum einordnen lassen, wobei die Interaktion

zwischen Person und Situation als Funktion dieser Stärke (Strukturiertheit, Offenheit) der Situation aufzufassen ist.

1.3.2.4. METHODISCHE HINWEISE ZUR GRUPPIERUNG VON SITUATIONEN

Bei der Erstellung von Situationstaxonomien stellt sich nicht nur die Frage nach dem angemessenen Klassifikationskriterium, sondern auch die nach einer geeigneten Methode zur Gruppierung der Situationen.

Im folgenden geht es daher um das methodische Vorgehen, allerdings nicht in einem umfassenden Überblick über Klassifikationsmethoden, sondern beschränkt auf solche Vorschläge, die auch in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen werden konnten.

So orientiert sich das hier gewählte Design, jedenfalls bezogen auf die Datenerhebung (nicht auf die statistische Auswertung), an einer Arbeit von FREDERIKSEN (1972). Er unterscheidet zwischen einer Klassifikation der Merkmale von Situationen, die mittels Faktorenanalyse der Situationsattribute erstellt werden, und einer Klassifikation der Situationen selbst, wobei als statistische Methoden die inverse Faktorenanalyse und Clusteranalyse zur Identifizierung von Gruppen ähnlicher Situationen vorgeschlagen werden.

Am einfachsten lassen sich dann die Situationskategorien bei Gruppierung der Situationen selbst als Kombination mehrerer gemeinsamer Merkmale definieren.

Dazu wird bei FREDERIKSEN eine dreidimensionale Datenmatrix erhoben: Bei einer großen Anzahl von Personen wird für jede Person festgestellt, welche von vielen möglichen Verhaltensweisen sie in jeder einzelnen aus einer Menge von Situationen zeigt.

Das Modell liefert insofern eine Methode zur Untersuchung von Person-Situations-Interaktionen, als es ermöglicht, Person-, Situations- und Verhaltensfaktoren z.B. mit Hilfe einer dreifachen Faktorenanalyse zu isolieren und jeden Faktor auf der Basis der ihn charakterisierenden Beziehungen zu den beiden anderen Faktoren zu beschreiben (ähnlich wie dies in der oben erwähnten Interpretation eines Personenfaktors aus der Untersuchung von ENDLER et al., 1962 erfolgt ist.)

Zur vorliegenden Untersuchung:

Bei Untersuchungen zur Person-Situations-Interaktion sollte ferner einer Empfehlung von PERVIN (1977) folgend möglichst von einer repräsentativen Stichprobe von Situationen ausgegangen werden, also von Situationen, die denen im täglichen Leben der Probanden weitmöglichst ähnlich sind. Dies wird auch in der vorliegenden Untersuchung weitmöglichst zu berücksichtigen versucht.

Außerdem wird (ähnlich wie bei FREDERIKSEN, 1972) eine dreidimensionale Datenmatrix erhoben, indem Schüler gefragt werden, welche von vielen vorgegebenen Gefühlen sie in jeder einzelnen der vorgegebenen sozialen Situationen wie stark erleben (Personen x Gefühle x Situationen). Die Situationen werden dann mittels Clusteranalysen gruppiert und die Situationskategorien als Kombination der in der Situation mehr oder weniger stark ausgeprägten Gefühle beschrieben. Hier wird die Clusteranalyse gegenüber der Faktorenanalyse bevorzugt, da sie keine metrischen Annahmen über die Daten voraussetzt.

1.3.2.5. ZUSAMMENFASSUNG ZU 1.3.2.

- In vielen psychologischen Bereichen fehlen systematische Beschreibungen und Klassifikationen (Taxonomien) von Situationen.
- Jede Taxonomie ist bis zu einem gewissen Grad willkürlich. Sie dient dazu, einen komplexen Situationsbereich zu vereinfachen, damit er konzeptionell und praktisch leichter handhabbar wird.
- Als Kriterium für die Klassifikation von Situationen sind sozio-physikalische Umgebungsdimensionen, individuelle Situationswahrnehmungen und Verhaltensweisen verwendet worden.
- Man kann zwischen "mächtigen" und "schwachen" Situationen unterscheiden anhand des Ausmaßes der individuellen Unterschiede innerhalb der Situation.
- Situationstaxonomien sollten sich auf einen möglichst spezifischen Situationsbereich beschränken, anstatt Situationen allgemein zu untersuchen. Dabei sollte von einer für den Alltagsbereich repräsentativen Stichprobe von Situationen ausgegangen werden.
- Bei Erstellung einer Situationstaxonomie kann von einer 3-dimensionalen Datenmatrix (Situation x Person x Verhalten) ausgegangen werden, aus der sich dann Situations-, Personen- und Verhaltensgruppen isolierend und miteinander in Beziehung setzen lassen.

1.4. ZUR PERSONEN-SEITE IM INTERAKTIONSMODELL

Zur bedeutsamen Rolle der Unterschiede zwischen Personen insbesondere bezogen auf die Wahrnehmung und Konstruktion von Situationen ist bereits einiges gesagt worden (siehe insbesondere 1.3.1.). Eine systematische, zusammenhängende begriffliche Fassung relevanter Personen-Variablen steht jedoch noch aus.

Als ein recht grundlegender Strukturierungsversuch, der sich zudem problemlos in den Rahmen der bereits dargestellten kognitiven und phänomenologischen Auffassungen und Modelle einfügt, wird im folgenden die "sozial-kognitive Lerntheorie" von MISCHEL eingeführt und diskutiert. Im Anschluß daran werden einige programmatische und empirische Beiträge zur idio-graphischen Erhebung als Forschungsparadigma dargestellt.

1.4.1. BEGRIFFLICHE FASSUNG DER PERSON IM RAHMEN DER SOZIAL-KOGNITIVEN LERNTHEORIE VON MISCHEL

Die folgende Darstellung der Persönlichkeitstheorie von MISCHEL orientiert sich in erster Linie an den Arbeiten von MISCHEL selbst (1973, 1977) und an der kritisch wertenden Darstellung von SADER (1980).

Mit der Bezeichnung "sozial-kognitive Lerntheorie" ist bereits gesagt, daß es sich um eine Lerntheorie handelt, die das Individuum im sozialen Kontext sieht und sich mit der kognitiven Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt durch das Individuum befaßt.

Nach SADER zeichnet sich MISCHEL's Persönlichkeits-theorie vor allem durch sein enges Verhältnis zur Empirie aus:

Schon vor der Konzipierung seines Ansatzes hat sich MISCHEL intensiv mit vorliegenden theoretischen und empirischen Ansätzen auseinandergesetzt, so daß sich ein großer Teil der Empirie der kognitiven Psychologie in die Sprache seiner Person-Variablen (s.u.) umsetzen läßt.

Das zeigt sich auch daran, daß MISCHEL's Modell verglichen mit den bisher hier skizzierten Ansätzen nichts eigentlich Neues bietet, sondern "nur" einen theoretischen Bezugsrahmen zur Konstruktion von Person-Situation-Interaktionen, der auf Beiträgen anderer, speziell kognitiver, phänomenologischer und Verhaltenstheorien basiert (vgl. MISCHEL 1973, S.265).

MISCHEL macht drei generelle Annahmen (vgl. SADER 1980):

1. Person-Variablen lassen sich mit Hilfe von Paradigmen und Forschungsergebnissen der Allgemeinen und der Sozialpsychologie neu und besser erfassen und erforschen.
2. Das Verhalten jedes einzelnen Menschen ist in besonderer und einzigartiger Weise organisiert und möglicherweise inter- und intra-individuell unterschiedlich, je nach raum-zeitlichem Kontext.
3. Für die Erklärung von Handeln und Verhalten kommt es nicht auf die objektiv gegebenen Variablen, Reize, Erlebnisse an, sondern auf deren phänomenale Äquivalente in den Kognitionen des Handelnden.

Bekanntes Kernstück der Theorie von MISCHEL (1973) sind die folgenden fünf sog. "Person-Variablen", die er als Ergebnis der individuellen Lerngeschichte auffaßt und von denen er annimmt, daß sie regulieren, wie eine Person bestimmte Verhaltensmuster in Interaktion mit ihren Lebensbedingungen bildet.

1. Kompetenzen zur Strukturierung im Bereich von Kognitionen und Verhalten;
2. Kodierungsstrategien und personale Konstrukte;
3. Erwartungen hinsichtlich der Verhaltens- und Stimulusfolgen;
4. Phänomenale Stimulus-Bewertungen;
5. Selbstregulatorische Systeme und Pläne.

Im Rahmen dieser Theorie der Persönlichkeit geht es nicht um situationsfreie Beschreibung von Individuen mit Hilfe von Persönlichkeitseigenschaften, sondern um eine "Analyse der Interaktionen zwischen Feldbedingungen, Kognitionen und Verhalten" (SADER 1980, S.180f), und zwar bezogen auf die Phänomenologie der einzelnen Person. Dementsprechend plädiert auch MISCHEL für idiographische Erhebungen als Forschungsparadigma.

"Verhaltensanalyse umfaßt eine Exploration der einzigartigen oder idiographischen Aspekte des Einzelfalls, vermutlich in größerem Ausmaß als jeder andere Ansatz. Soziale Verhaltenstheorie erkennt die Individualität jeder Person und jeder einzigartigen Situation an" (MISCHEL 1968, S.190).

MISCHELS Person-Variablen sind allgemein gehalten und umfassend formuliert. Es wäre an der Zeit, z.B. in Sammelreferaten, bereits vorliegende theoretische und empirische Ergebnisse für einzelne Person-Variablen zusammenzutragen und anhand dessen die Brauchbarkeit der Variablen als Abstraktionen zu untersuchen (vgl. SADER 1980, S. 188).

Einen spezielleren Aspekt von MISCHELS Ansatz kritisiert LANTERMANN (1980, S.29). Demnach läßt MISCHEL offen, nach welchen Kriterien eine Person in einer konkreten Situation ein spezifisches Verhalten wählt, und nach welchen Kombinationsregeln sie ihre internen Informationen in Beziehung setzt zum intendierten Verhalten in einer Situation.

Dazu gibt z.B. BONEAU (1974) als Kriterium den maximalen hedonistischen Wert als Orientierung für das Verhalten an und postuliert eine multiplikative Verknüpfung von Bewertung und Erwartung.

Zur vorliegenden Untersuchung:

Im vorliegenden Ansatz zur Klassifikation von Situationen aufgrund der Situationsphänomenologie wird speziell das emotionale Erleben von Personen in Situationen thematisiert, und zwar als bedeutsame Grundlage für die Wahrnehmung und Gruppierung von Situationen.

Solche affektiv-emotionalen Erlebnisinhalte werden allerdings von MISCHEL im Zusammenhang mit Person-Situationsinteraktionen schlichtweg ignoriert. Es erscheint mir jedoch angemessener, von einer Interdependenz von Kognitionen, Gefühlen und Verhalten auszugehen (vgl. dazu auch PERVIN 1981, sowie Abschnitt 1.5.3.), anstatt kognitive Prozesse isoliert vom emotionalen Erleben zu konzipieren.

Wollte man nun MISCHELS Modell um diese emotionale Dimension erweitern, so könnte man die Gefühle auf der Reaktionsseite ansiedeln (vgl. etwa MAGNUSSON & ENDLER 1977, S.5), sie ließen sich aber auch unter Stimulus-Bewertungen subsumieren. Genauso gut könnten bestimmte, von einer Person bevorzugte Emotionen oder Emotionsmuster auch als Kodierungsstrategien oder als personale Konstrukte im Sinne KELLYs (1955) aufgefaßt werden.

MISCHELLS Modell dient im Rahmen dieser Arbeit vor allem als theoretischer Hintergrund für die Untersuchung interindividueller Unterschiede im Erleben von Situationen, also für die Thematisierung der Phänomenologie der einzelnen Person als Untersuchungsgegenstand, wobei allerdings mein Hauptinteresse den emotionalen Reaktionen auf soziale Umweltereignisse gilt und weniger den Kognitionen und dem offenen Verhalten der Person.

Die von MISCHEL als Person-Variablen konzipierten "phänomenalen Stimulus-Bewertungen" und "Erwartungen hinsichtlich der Verhaltens und Stimulusfolgen" werden in der vorliegenden Untersuchung als "Bewertung der Situation", "Bewertung des eigenen Verhaltens in der Situation" und als "Antizipation sozialer Verhaltenskonsequenzen" zusätzlich zu jeder sozialen Pausensituation erfragt.

Es wird dann versucht, diese Elemente eines einfachen handlungstheoretischen Modells (vgl. etwa LANTERMANN 1980, S.132ff) zu den Gefühlen in der Situation in Beziehung zu setzen und sie als personspezifische Moderatorvariablen für das emotionale Erleben der Situationen zu verwenden.

1.4.2. IDIOGRAPHISCHE ERHEBUNG ALS FORSCHUNGS- PARADIGMA

Zahlreiche Forscher haben sich wie MISCHEL für eine Relativierung der quantitativ-zusammenfassenden Vorgehensweise zugunsten einer stärkeren Betonung des Einzelfalls ausgesprochen (vgl. SADER 1980, S.186).

So plädieren auch MAGNUSSON & ENDLER (1977) im Zusammenhang mit ihren Vorschlägen für künftige Forschungsstrategien u.a. für eine idiographische Beschreibung der Person-Situations-Interaktionen über verschiedene Situationen hinweg, und zwar bei gleichzeitiger Untersuchung der Beziehungen zwischen kognitiven, affektiven und Verhaltensvariablen.

MAGNUSSON (1971, 1974) stellt auch bei seinen Untersuchungen zur erlebten Ähnlichkeit von Situationen fest, daß bei einigen wichtigen Situationen so große individuelle Wahrnehmungsunterschiede auftreten, daß die Interpretation von Gruppen-Daten sinnlos ist. Er folgert daraus, daß in einem interaktionalen Rahmen das angemessene Niveau der Analyse von Situationswahrnehmungsdaten oft die Analyse der individuellen Daten ist, da eine Situation für verschiedene Individuen unterschiedliche psychologische Bedeutungen haben kann, und sich dementsprechend die Struktur der Situationswahrnehmung bei verschiedenen Individuengruppen deutlich unterscheidet. (siehe auch 1.3.1.)

In dieselbe Richtung geht auch LANTERMANNs Forderung (1978, S.152), daß vor der Behauptung einer interindividuellen Übereinstimmung von Situationskonstruktionen eine individuelle Analyse der Wahrnehmung erfolgen soll. "Erst dann ist eine Aggregation zu einer gemeinsamen Situationsdefinition gerechtfertigt."

Das bedeutet, daß man Verallgemeinerungen über Situationen (hier: Situationsklassifikationen) nur mit Bezug zu der jeweiligen Personengruppe machen kann, für die sie gültig sind. Man kann also auch bei der vorliegenden Untersuchung nicht davon ausgehen, daß alle Probanden die Pausensituationen in gleicher Weise erlebnismäßig gruppieren, und daß die Ebene des Vergleichs der Individuen miteinander ausgeklammert werden kann.

Aus PERVIN (1977) und BEM & ALLEN (1974) lassen sich u.a. folgende Annahmen über individuelle Unterschiede machen:

Individuen unterscheiden sich

- a. im allgemeinen Ausmaß, in dem ihr Verhalten transsituativ stabil oder variabel ist;
- b. in der Breite ihres Verhaltensrepertoires über verschiedene Situationen hinweg;
- c. in der Variabilität, mit der sie das gleiche Verhaltensrepertoire einsetzen;
- d. im individuellen Muster von Stabilität und Veränderung im Bezug auf die vielen verschiedenen Situationen in ihrer natürlichen Umwelt;
oder (nach MAGNUSSON & ENDLER 1977) in den sie charakterisierenden kohärenten, trans-situationalen Verhaltensmustern, bzw. darin, welche Reaktionsarten sie mit welcher Intensität in welchen Situationsarten zeigen (vgl. auch ENDLER 1975);
- e. in der Bedeutung, die einzelne Eigenschaften für sie haben und hinsichtlich der Beziehungsstruktur der Eigenschaften untereinander (vgl. ALLPORT 1937);
- f. in der Rangreihe der "Schwierigkeitsgrade" von bestimmten Verhaltensweisen in bestimmten Situationen;
- g. in den "Äquivalenzklassen", die sie im Hinblick auf die Konsistenz ihres Verhaltens bilden.

Bei so viel Individualität liegt es auf der Hand, daß die nomothetische Persönlichkeitsforschung auf erhebliche, wenn nicht unüberwindliche Schwierigkeiten stößt, wenn sie aus Generalisierungen (Vor-) Aussagen über einzelne Personen ableiten will. Sicher ist das Ausmaß von Individualität in den jeweiligen Daten auch eine Funktion der Datenerhebung selbst. So stellt STAUB (1978) bei seiner Untersuchung zur Vorhersage prosozialen Verhaltens folgende Beziehung zwischen dem Umfang der Datenmenge und der Genauigkeit bzw. Gültigkeit der daraus abgeleiteten Vorhersagen fest:

"Bei Betrachtung einer begrenzten Zahl relevanter Persönlichkeitsmerkmale zur selben Zeit können wir (...) sinnvolle Vorhersagen für Gruppen von Individuen machen, die verschiedene Kombinationen dieser Merkmale besitzen. Je größer die Zahl der betrachteten Merkmale wird, umso besser wird unsere Vorhersage, aber umso kleiner wird die Zahl der Individuen, auf die solche Vorhersagen anwendbar sind" (a.a.O., S.108). Würde man gleichzeitig alle für ein bestimmtes Verhalten relevanten Merkmale in Betracht ziehen, so würde sich jede Person schließlich als einzigartig erweisen.

Ein originelles Beispiel für eine idiographische Erhebung liefern BEM & ALLEN (1974). Sie zeigen für die Persönlichkeitseigenschaften wie "Freundlichkeit" und "Gewissenhaftigkeit", daß es möglich ist, durch direkte Befragung der Personen (und spezielle Datenauswertung) zu unterscheiden zwischen Individuen, die sich über verschiedene Situationen hinweg konsistent verhalten, und anderen, deren Verhalten stark situationsabhängig variiert. Für die erstere Gruppe ergeben sich tatsächlich höhere konsistenzanzeigende Korrelationen.

Dieser Befund stützt auch MISCHELs Annahme (1972), daß jede Person ihr eigenes Verhalten am besten kennt, ebenso wie KELLYs Vorschlag (1958, S.330):

"Wenn Sie nicht wissen, was mit einem Patienten los ist: Fragen Sie ihn, es kann sein, daß er es Ihnen sagen kann."

Dieser Ansatz, die Versuchsperson als "reflexives" bzw. "epistemologisches Subjekt" zu begreifen und in die Forschung einzubeziehen bzw. zu deren Gegenstand zu machen, wird u.a. von GROEBEN & SCHEELE (1977) theoretisch aufgearbeitet und vertreten.

Bezogen auf die Persönlichkeitsforschung kann die Beobachtung von BEM & ALLEN dahingehend interpretiert werden, daß die nomothetischen Annahmen des traditionellen Forschungsparadigmas falsch sind, und daß man nicht nur - wie im Situationismus gefordert - auf Situationen achten muß, sondern ebenso auf Personen.

Die (dafür) adäquatere idiographische Erhebung gestattet nur "manchmal Voraussagen über einige Personen", und es gilt, diese Personen zu finden (BEM & ALLEN 1974, S.512).

Durch das Einbeziehen von idiographischen Annahmen über die Art individueller Unterschiede wird die falsche Dichotomie zwischen Konsistenz und Spezifität von Verhalten aufgelöst, und man kann - abhängig von den jeweiligen Personen - beide Positionen vertreten: Einige Individuen zeigen manchmal Konsistenz in einigen Verhaltensweisen. Deswegen ist es wohl auch kaum möglich, transssituationale Konsistenz in zufällig ausgewählten Personenstichproben zu finden (vgl. MISCHEL 1977).

Natürlich erfordert auch eine idiographische Erhebung die Klassifikation von Situationen als notwendigen Bestandteil eines jeden Erhebungsverfahrens, aber sie muß - wie auch in der vorliegenden Arbeit - nach der Phänomenologie des Individuums erfolgen und nicht nach der des Forschers.

1.4.3. METHODISCHE HINWEISE ZUR GRUPPIERUNG VON PERSONEN

Zur Methodik des Vergleichs von Personen miteinander im Hinblick auf Ähnlichkeiten und Unterschiede im Wahrnehmen und in der Reaktion auf Situationen wird vorgeschlagen, Individuen z.B. auf der Basis multidimensionaler, transssituationaler Reaktionsprofile in homogene Untergruppen zu klassifizieren (vgl. etwa OLWEUS 1977, MAGNUSSON & ENDLER 1977). Man kann dann über die Kenntnis anderer Personen-Daten versuchen, relevante Merkmale der gewonnenen Untergruppen zu identifizieren, um damit zu Hypothesen über aufgetretene Mechanismen zu kommen oder Regelmäßigkeiten in den Person-Situation-Reaktionsmustern zu erkennen.

Ausgehend von S-R-Fragebögen zur Angst gelangen MAGNUSSON & EKEHAMMAR (1975) zu einer solchen Klassifikation von Personen mit ähnlichen Reaktionsprofilen, die hohe transssituationale Konsistenz und hohe Response-Konsistenz (Profil I) oder durch hohe Ängstlichkeit, relativ hohe transssituationale Konsistenz und geringe Response-Konsistenz (Profil II) etc..

Die Einbeziehung von Profil-Analysen zur deskriptiven Reduktion von Beobachtungen kann als erhebliche methodische Verfeinerung angesehen werden (vgl. auch LANTERMANN 1980, S. 60).

Zur vorliegenden Untersuchung:

Im Hinblick auf eine Anwendung dieses Verfahrens im Rahmen der vorliegenden Arbeit muß jedoch angesichts der großen Zahl von 18 Variablen im Emotionalitätsprofil bezweifelt werden, daß eine automatische Klassifikation von Personen nach Ähnlichkeit der geäußerten Gefühle zu einer überschaubaren Zahl von Personen-gruppen mit klar zu unterscheidenden Gefühlsprofilen führen wird, die sich zudem noch sinnvoll interpretieren lassen.

Denn je komplexer das Reaktionsprofil ist, je mehr Merkmale also erfaßt werden, umso zahlreicher werden die Kombinations- und Variationsmöglichkeiten und die von einander unterscheidbaren Personengruppen.

Daher werden hier bei der Gruppierung von Personen weitere Personenmerkmale, z.B. verschiedene Werte auf relevanten Persönlichkeitsdimensionen, als Klassifikationskriterium einbezogen (vgl. auch eine Empfehlung von OLWEUS 1977), wobei dann die so entstandenen Personengruppen miteinander im Hinblick auf ihre bevorzugten Gefühlsprofile verglichen werden.

Außerdem wird versucht, Personen aufgrund von formalstrukturellen (und nicht inhaltlichen) Besonderheiten der Gefühlsprofile zu gruppieren, d.h. beispielsweise zu trennen zwischen Schülern mit transsituational stabilen versus variablen Gefühlsreaktionen oder zwischen Schülern mit Neigung zu extremen versus differenzierten Gefühlsreaktionen. Solche Personengruppen mit unterschiedlichen Situations-Reaktions-Mustern können dann im Hinblick auf ihre erlebnismäßige Klassifikation der Situationen verglichen werden.

Schließlich wird exemplarisch geprüft, inwieweit eine Analyse der individuellen Daten von Personen in den verschiedenen Situationen angemessen erscheint im Sinne eines Vergleichs der idiosynkratischen Situations-Gefühls-Muster.

1.4.4. ZUSAMMENFASSUNG ZU 1.4.

- Bezogen auf die Wahrnehmung und das Verhalten in Situationen ist mit erheblichen Unterschieden zwischen Individuen (bzw. Individuengruppen) zu rechnen.
- Das Ausmaß von Individualität in den Daten ist auch eine Funktion der Datenerhebung selbst, speziell eine Funktion des Umfanges der Datenmenge.
- Transssituationale Konsistenz des Verhaltens ist nur bei einigen Personen in einigen Situationen und bei einigen Verhaltensweisen zu erwarten.
- Die angemessene Ebene der Datenanalyse ist möglicherweise die der Analyse individueller Daten in verschiedenen Situationen.
- Regelmäßigkeiten im Person-Situation-Reaktionsmuster lassen sich erkennen, wenn man z.B. Individuen in homogene Gruppen klassifiziert und dabei andere relevante Persönlichkeitsdimensionen mitberücksichtigt.

1.5. ZUR REAKTIONS-SEITE IM INTERAKTIONSMODELL: EMOTIONALES ERLEBEN

In diesem letzten Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit soll nun auf die Reaktionsseite im Interaktionsmodell eingegangen werden, wobei in der vorliegenden Untersuchung der Schwerpunkt auf dem emotionalen Erleben der Pausensituationen durch die Schüler liegt.

Im folgenden wird zunächst allgemein auf den Stellenwert der Emotionen in der psychologischen Forschung eingegangen, dann wird ein kurzer Überblick über die verschiedenen Theorien in der Emotionspsychologie gegeben und der (hier verwendete) Emotionsbegriff definiert. Anschließend wird der interaktionistische Ansatz von PERVIN dargestellt, in dem den Emotionen eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird.

Zum Schluß des Kapitels geht es um die methodische Erfassung von Gefühlen, speziell im Rahmen der vorliegenden Untersuchung.

1.5.1. STELLENWERT DER GEFÜHLE IN DER PSYCHOLOGISCHEN FORSCHUNG

Emotionen - ein Stiefkind der psychologischen Forschung

Es ist eins der ständigen Probleme der Humanwissenschaften, daß die meisten Theorien der Persönlichkeit, des Verhaltens und der Emotionen unabhängig von einander aufgestellt wurden: Persönlichkeitstheorien haben sich gewöhnlich nicht mit dem Problem der Emotion beschäftigt (vgl. PERVIN 1981b); Forscher auf dem Gebiet der Emotionen haben wenig getan, um ihre Ergebnisse mit der Persönlichkeit oder dem Verhalten des Organismus als Ganzem in Beziehung zu setzen (vgl. auch IZARD 1981, S.37).

Verglichen mit dem starken Interesse der psychologischen Forschung an den Kognitionen und dem Verhalten bzw. Handeln von Menschen sind gefühlsmäßige Reaktionen, emotionales Erleben, weitgehend ignoriert bzw. höchstens als Begleiterscheinungen kognitiver Prozesse erwähnt worden (vgl. etwa SCHMIDT-ATZERT 1981).

Beispielsweise taucht der Begriff "Gefühl" im handlungstheoretischen Modell von LANTERMANN (1980, S.141) nur an einer Stelle auf, nämlich zu Beginn einer Handlung, wenn die Person ein Erwartungsgefälle zwischen Ist- und Soll-Lage herausbildet, das von spezifischen Gefühlen und einer Energetisierung begleitet wird.

Im Gegensatz zur "kognitiven Wende" steht die "emotionale Wende" also noch aus. Allerdings gibt es für sie bereits Anzeichen (vgl. PERVIN 1981b, S.130).

So ist in den letzten Jahren in einzelnen psychologischen Bereichen, insbesondere in der Psychotherapie, ein ansteigendes Interesse an der Gefühls- und Erlebensdimension zu beobachten.

Beispielsweise spricht GENDLIN (1981, S.69), der "Vater des focussing" in der Gesprächspsychotherapie, von neuen grundlegenden Dimensionen in der Psychotherapie und meint damit den "Prozeß in der Beziehung zwischen zwei Menschen" und den "therapeutisch wirksamen Gefühlsprozeß im Individuum". Diese verstärkte Erlebensorientierung findet sich in mehreren gegenwärtigen Ansätzen der Psychotherapie und des persönlichen Wachstums (wie T-Gruppen, Encounter-Gruppen, Gestalttherapie) wieder, die z.B. durchgängig die Bedeutung des Empfindungsinhalts im Gegensatz zu dem streng semantischen Inhalt der verbalen Äußerungen von Individuen betonen (vgl. IZARD 1981, S.49). Es ist zu erwarten, daß dies auch Auswirkungen auf andere Bereiche, wie den der Persön-

lichkeitspsychologie, haben wird. So läßt sich z.B. die Neuerscheinung bzw. Neu-Übersetzung einiger Übersichtswerke über die Psychologie der Emotion als Anzeichen für diesen Trend werten (vgl. etwa Schmidt-ATZERT 1981, IZARD 1981, STRONGMAN 1978), und es ist nicht verwunderlich, daß HELSON & MITCHELL in ihrem Überblick über die Persönlichkeitspsychologie 1978 besonders Untersuchungen hervorheben, die sich mit Affekten beschäftigen, z.B. PERVINS Untersuchung (1976), der im situationalen Repertoire von College-Studenten eine stark affektive Komponente feststellt in der Art, wie Individuen Situationen klassifizieren (siehe 1.5.2.3.), und die Studien von TAYLOR & KOIVUMAKI (1976) zur Kausalattribution.

Die Autoren fanden bei Studenten eine ausgeprägte Tendenz, die Ursache für "gutes Handeln" den Personen und die für "schlechtes Handeln" den Situationen zuzuschreiben, falls der Handelnde der Student selbst war, sein Ehepartner, ein Freund o.ä..

Solche Untersuchungen zeigen "die Notwendigkeit, bei der subjektiven Bewertung von Situationen stärker die Affekte und Motive zu betonen und weniger einen rein kognitiven Informationsverarbeitungsansatz" zu verfolgen (vgl. HELSON & MITCHELL 1978, S.565).

Dies wird auch in der vorliegenden Arbeit versucht.

Einengung des Gefühlsbegriffs in der Emotionsforschung

Wenn sich Forscher bislang direkt mit Emotionen befaßten, so geschah dies häufig auf der Basis neurophysiologischer Prozesse z.B. bei CANNON (1927), PAPEZ (1937), LINDSLEY (1951, 1970) und BINDRA (1969), oder es wurde zumindest versucht, physiologische Prozesse als Vermittler von Gefühlen oder zur empirischen Unterstützung einzubeziehen z.B. bei PRIBRAM (1970), SCHACHTER (1959, 1964) und ARNOLD (1970).

Man kümmerte sich jedoch weniger um subjektiv empfundene, benannte Gefühle (vgl. etwa RAPAPORT 1977, S.62). Außerdem wurden Gefühle überwiegend als negativ und notwendigerweise unter kognitiver Kontrolle stehend konzipiert. Wie HELSON & MITCHELL (1978) dazu feststellen: "Falls Affekt oder Emotion überhaupt im Index neuerer Lehrbücher zur Persönlichkeit zu finden ist, bezieht sich dies auf Furcht, Angst oder Aggression, und steht oft im Zusammenhang mit Konditionierung. Forscher, die das Thema breiter behandeln, sind stolz darauf, daß ihre Theorien der Emotion "kognitiv" sind. Dieser Ansatz hat zwar hervorragende Arbeit geleistet (GAL & LAZARUS 1975), hat aber kaum jemals den affektiv-imaginativen Fluß menschlichen Erlebens zur Kenntnis genommen" (a.a.O., S.566). In der neueren Forschung zeigen sich jedoch Ansätze, die als Gegenbewegung gegen diese enge Konzeption von Gefühl aufgefaßt werden können, so beispielsweise das zunehmende Interesse an breiter Beschreibung der Transaktionen zwischen Individuum und Umwelt (LAZARUS & LAUNIER 1978) sowie Untersuchungen, die versuchen, umfangreicheres emotionales Material einzubeziehen (ALKER 1976) und komplexere Konzeptualisierungen der Gefühls- und Empfindungssphäre (WILLEFORD 1976).

Schließlich befassen sich gängige Untersuchungen zur Emotion (z.B. die von LAZARUS 1966, et al. 1970) in erster Linie mit extrem starken Gefühlen, und weniger mit Gefühlen in schwachem oder mittlerem Ausmaß.

Oft wird dabei versucht zu trennen, zwischen wenigen (starken) sog. Primär-Gefühlen, die dann auf ihre ursprüngliche Funktion für das Überleben zurückgeführt werden, und den vielen anderen Gefühlen, die verschiedene Mischformen und schwächere Intensitätsgrade der Primär-Gefühle darstellen (vgl. PLUTCHIK 1970, 1980; McDOUGALL 1928).

Das Hauptinteresse gilt jedenfalls den starken Primärgefühlen.

Diese Bevorzugung starker Gefühle gegenüber mittleren und schwachen ist jedoch nicht einzusehen; wenn man bedenkt, daß das alltägliche Handeln, Wahrnehmen und Denken kontinuierlich von schwachen und mittleren Gefühlen begleitet wird und starke Gefühle höchstens in seltenen Extremsituationen relevant sind.

Zur vorliegenden Untersuchung:

Die vorliegende Untersuchung zum emotionalen Erleben sozialer Alltagssituationen wird daher so konzipiert, daß sowohl positive als auch negative Gefühle in verschiedenen Intensitätsgraden (also auch in mittlere und schwache Ausprägungen) erfaßt und Gefühle insgesamt als eigenständige (nicht an Kognitionen gebundene) Reaktionen untersucht werden.

1.5.2. THEORIEN ÜBER EMOTIONEN - EIN KURZER ÜBERBLICK

Einen umfassenden Überblick über Entwicklung und Stand der Emotionsforschung gibt IZARD (1977, in dt. Übersetzung 1981). Die folgende Skizzierung vorliegender Emotionstheorien orientiert sich an seiner Arbeit und an den zusammenfassenden Darstellungen von STRONGMAN (1973, 2.Aufl. 1978) und SCHMIDT-ATZERT (1981). Zuvor sollen jedoch einige einführende Gedanken zum Emotionsbegriff erfolgen.

Zum Begriff der Emotion

"Emotion" ist eines der am schlechtesten definierten Konzepte in der Psychologie. SCHMIDT-ATZERT (1981, S.25) nennt dafür vor allem zwei Gründe: Als emotional bezeichnete Phänomene sind schwer gegen solche nichtemotionaler Art abzugrenzen, und unter dem Begriff "Emotion" sind Theorien zu den verschiedensten Gegenstandsbereichen aufgestellt worden.

STRONGMAN (1978, S.5) stellt dazu fest, daß Emotionen je nach Autor verstanden werden als

- bewußte Erfahrungen,
- psychologische Zustände unter Betonung des autonomen Nervensystems oder des limbischen Systems,
- Motivationen,
- inadäquate Anpassungen,
- Verhaltensaspekte.

Er gliedert dementsprechend seine Darstellung in physiologische, kognitiv-phänomenologische und verhaltensorientierte Zugänge zum Gefühl.

Ähnlich unterscheidet SCHMIDT-ATZERT (1981) in seinem historischen Überblick über die Emotionspsychologie zwischen drei Forschungstraditionen

- der Betonung des subjektiven Erlebens, der phy-

siologischen Reaktionen und des Ausdrucksverhaltens - und schlägt vor, diese drei Reaktionsweisen (wegen der niedrigen Kovariationen zwischen ihnen) vorerst als getrennte, potentiell. unabhängige Forschungsbereiche zu betrachten, anstatt Emotion als "Reaktionstrias" aufzufassen. Von einigen Autoren ist vorgeschlagen worden, die drei Komponenten in ein Emotionskonzept zu integrieren (vgl. etwa BOTTENBERG 1972, EYSENCK 1976).

Zur vorliegenden Untersuchung:

In der vorliegenden Untersuchung erfolgt die gefühlsmäßige Gruppierung der sozialen Situationen ausschließlich anhand subjektiv erlebter Emotionen, physiologische oder Ausdrucksreaktionen bleiben ausgeklammert. Dabei soll unter subjektiv erlebten Emotionen (einer Definition von SCHMIDT-ATZERT 1981, S. 28f folgend) solche Zustände oder Befindlichkeiten verstanden werden, "die vom betroffenen Individuum selbst als "Emotionen" bezeichnet und sprachlich mitgeteilt werden". Allein die erlebte, also subjektiv wahrgenommene Befindlichkeit ist damit Gegenstand der Definition, unabhängig davon, was dem Betroffenen möglicherweise selbst nicht bewußt sein mag oder von ihm nicht verbal mitgeteilt wird (zu den Implikationen dieser Definition siehe etwa 2.5.).

Theorien über Emotionen

Für den folgenden Überblick über Emotionstheorien liegt also kein allgemein anerkanntes Strukturierungsmodell vor. Der historischen Darstellung von IZARD (1981) folgend, wird daher zunächst auf psychoanalytische Theorien eingegangen, bevor der dimensionale Ansatz skizziert wird, zu dem neurophysiologische und ausdruckspsychologische Arbeiten zählen. Anschließend wird es um kognitive Emotionstheorien, insbesondere um solche im Rahmen von sog. Selbsttheorien gehen. Es folgen dann sog. motivationale Ansätze und Modelle, die sich nicht

unter die genannten Richtungen subsumieren lassen. Am Schluß stehen einige Anmerkungen zur entwicklungspsychologischen Perspektive in der Emotionsforschung.

Psychoanalytische Theorie der Emotion

In der klassischen psychoanalytischen Theorie ist die Bedeutung der nichtkognitiven Phänomene oder der "Affekte" für das menschliche Verhalten stark betont worden. FREUDS (1938) Werke haben damit die Grundlage geschaffen für die Herstellung eines Zusammenhanges zwischen Emotionen, Motivationen und Verhalten.

Es ist allerdings schwierig, eine in sich stimmige Behandlung von Affekt im Sinne der klassischen psychoanalytischen Theorie vorzulegen, da FREUD und seine Anhänger den Begriff ziemlich frei gebraucht und ihm im Verlauf der Theorienentwicklung verschiedene Rollen zugeschrieben haben. In seinem Frühwerk hielt FREUD Affekte oder Trieb für die einzige treibende Kraft im menschlichen Leben, in späteren Werken trat der Affektbegriff in den Hintergrund und wurde weitgehend ersetzt durch die Begriffe Energie oder Besetzung. Es kann jedoch als eine Standardauffassung der Psychoanalyse angesehen werden, daß ein Trieb im seelischen Leben (zwingend) sowohl durch Vorstellung als auch durch Affekt repräsentiert wird (vgl. IZARD 1980, S.38f). Diese Konzeption von Motivationserscheinungen als Verbindung zwischen Vorstellung und Affekten hat sich als fruchtbar erwiesen, beispielsweise auch im psychotherapeutischen Bereich beim Einsatz von (Emotions-)Vorstellungstechniken. Während FREUDS Triebtheorie als solche und seine negative Sicht der Affekte in der neueren psychoanalytischen Literatur kritisiert und - z.T. unter Einbeziehung kognitiver Ansätze - überarbeitet worden sind (vgl. etwa HOLT 1976, KLEIN 1970).

Der dimensionale Ansatz in der Emotionstheorie

Im sog. dimensionalen Ansatz werden Emotionen oder Empfindungen als Dimensionen oder Zustände des Bewußtseins, und damit als Dimensionen der Persönlichkeit und des Verhaltens aufgefaßt (SPENCER 1890) und etwa von WUNDT (1910) durch drei Dimensionen erklärt: Lust-Unlust, Lösung-Spannung und Beruhigung-Erregung. Daran anknüpfend konzipierte DUFFY (1951, 1962) Emotion als organismische Erregung oder Aktivierung, die lediglich in der Intensität (nicht in der Qualität) variieren kann. Hier setzten dann viele neurophysiologische Untersuchungen wie die von LINDSLEY (1951, 1970) an, der "emotionale Erregung" als neurale Aktivierung der Formatio reticularis im Hirnstamm und gleichzeitiger Veränderung der EEG-Strukturen im Kortex untersuchte und in Beziehung setzte zu vorhergehenden Stimuli und nachfolgendem Verhalten. Allerdings hat der Versuch, Gefühle neurophysiologisch zu erklären und zu beschreiben, bisher keine klaren Ergebnisse geliefert, und die Übertragbarkeit der Befunde auf Gefühle im Alltagsverständnis erscheint fraglich. Eine Reduktion auf den neurophysiologischen Zugang ist der Komplexität gefühlsmäßiger Prozesse jedenfalls nicht angemessen.

Eine weitere Gruppe von Arbeiten, die sich mit dem Ausdruck von Gefühlen befassen (vgl. etwa WOODWORTH 1938, SCHLOSBERG 1954, OSGOOD 1966, FRIDJA 1970, EKMAN et al. 1971), geht ebenfalls auf die WUNDTschen Emotionsdimensionen zurück. Dabei wird versucht, verschiedene mimische Ausdrucksformen anhand einiger grundlegender Dimensionen - wie Angenehmheit-Unangenehmheit, Hinwendung-Abwendung, Schlaf-Spannung - zu ordnen.

In diesem Zusammenhang kam z.B. OSGOOD (1966) zu dem Schluß, daß die von ihm erhobenen Ausdrucksdimensionen von Angenehmheit, Aktivierung und Kontrolle den semantischen Dimensionen von Beurteilung, Aktivität und Stärke entsprechen.

Es liegen eine Reihe von Untersuchungen vor, die vermuten lassen, daß emotionales Erleben durch die Wahrnehmung des Gesichtsausdrucks und des Verhaltens beeinflußt wird (vgl. etwa SCHMIDT-ATZERT 1981, S.109 ff).

Die Ergebnisse dieser Arbeiten zum Gefühlsausdruck sind jedoch oft isoliert betrachtet, und nicht in eine Psychologie der Persönlichkeit und des Sozialverhaltens integriert worden.

Kognitive Theorien der Emotion

Eine Reihe von Forschern hat Emotion als Folge perceptiv-kognitiver Prozesse erklärt. Solche kognitiven Theorien haben ihren Ursprung im Rationalismus und neigen dazu, Emotionen als unerwünscht und desorganisierend anzusehen bzw. als einer kognitiven Kontrolle bedürftig. Dazu gehören vor allem die Arbeiten von LAZARUS (1966) bzw. LAZARUS et al. (1970, 1972) und von ARNOLD (1960, 1970). Sie fassen das Gefühl als Teil eines kognitiven Bewertungsprozesses auf, der sich auf die sich jeweils ändernden Umweltreize bezieht.

"... jede emotionale Reaktion ist eine Funktion einer besonderen Art von Kognitionen oder Bewertung" (LAZARUS et al 1970, S.218).

Nach ARNOLD ist die Bewertung der Umweltsituation wiederum von der Erinnerung (an frühere Affekte in ähnlichen Situationen) und von der Erwartung (z.B. bezogen auf situationsabhängigen Konsequenzen) abhängig. Emotion ist eine empfundene Handlungstendenz, die erst in Verbindung mit Kognition/Bewertung zu einem Handlungsmotiv wird. Dabei ist die Sequenz Wahrnehmung-Bewertung-Emotion sehr eng miteinander verknüpft.

Ein weiterer, in Lehrbuchkapiteln über Emotionen häufig erwähnter Forscher dieser Orientierung ist SCHACHTER (1959, 1964, 1971), der eine kognitiv-physiologische Theorie des Gefühls und vor allem eindrucksvolle Experimente zur kognitiven Einordnung unerklärlicher, physiologischer Erregungen vorlegt (vgl. SCHACHTER & SINGER 1962). Er und

seine Mitarbeiter haben die Behauptung aufgestellt, daß Emotionen aus physiologischer Erregung und einer kognitiven Bewertung der Situation resultiere, die die Erregung hervorgerufen habe. Der Typ oder die Qualität des Gefühls, das ein Individuum erlebt, hängt nicht ab von der aus der physiologischen Erregung herrührenden Empfindung, sondern davon, wie das Individuum die Situation bewertet, in der sie auftritt. Danach kann dieselbe physiologische Erregungsempfindung als Freude oder Zorn (oder als jede andere Emotion) erlebt werden, je nach den in der Situation verfügbaren Kognitionen.

Allerdings ist dieses Erklärungsmodell inzwischen mehrfach hinterfragt worden. So kommt etwa SCHMIDT-ATZERT (1981, S.109) nach ausführlicher Darstellung von Untersuchungen, die auf dem SCHACHTER-SINGER-Ansatz basieren, zu dem Schluß, daß die Emotionstheorie der Autoren empirisch nicht bestätigt worden ist (vgl. auch MARSHALL & ZIMBARDO 1979). Physiologische Erregung kann zwar bei der Entstehung von Emotionen eine Rolle spielen, sie sind aber nicht bei allen Emotionen in allen Situationen und bei allen Menschen relevant.

Zu den kognitiven Emotionstheorien kann man nach IZARD (1981) auch die sog. Selbst-Theorien zählen (vgl. etwa ROGERS 1951, COMBS & SNYGG 1958, EPSTEIN 1979), die Verhalten als Funktion der Wahrnehmung, insbesondere der Wahrnehmungen und Kognitionen des Individuums vom Selbst (Selbstkonzept), auffassen. Dies impliziert eine enge Beziehung zwischen Selbstkonzept und Emotion: je mehr sich die Wahrnehmung oder Kognition auf den Kern des Selbst bezieht, mit desto größerer Wahrscheinlichkeit umfaßt sie Empfindung oder Emotion.

Wenn man also diejenigen Ereignisse registriert, auf die die Person in emotionaler Weise reagiert, erhält man wichtige Hinweise auf die impliziten Postulate einer Person, derer sie sich selbst vielleicht nicht bewußt ist (vgl. EPSTEIN 1979, S.23). Im Rahmen der Selbst-Theorie-Forschung hat man sich ausführlich mit Emotion im allgemeinen beschäftigt,

allerdings weniger mit einzelnen, voneinander unterschiedenen Emotionen.

Als Beispiel für diese theoretischen Ansätze soll hier die "Integrative Persönlichkeitstheorie" von EPSTEIN (1979) skizziert werden, in der Emotionen eine wichtige Rolle spielen. EPSTEIN geht davon aus, daß der Mensch in Interaktion mit der Umwelt seine Theorie von der Wirklichkeit konstruiert. Diese Realitätstheorie eines Individuums umfaßt Subtheorien über die eigene Person (Selbsttheorie), über die Außenwelt (Umwelttheorie) und über die Wechselwirkungen zwischen beiden Subtheorien.

Die Realitätstheorie dient drei grundlegenden Funktionen: (1) der Assimilation von Erfahrungsdaten; (2) der Erlangung einer günstigen Lust-Unlust-Balance über vorhersehbare Zeitspannen; (3) der Aufrechterhaltung der Selbstwertschätzung.

Obwohl die Selbsttheorie eines Individuums ein kognitives System darstellt, ist sie unmittelbar mit Emotionen verknüpft. Zu Beginn der Entwicklung, in der biologischen Bedürfnisse dominieren, ist die Selbsttheorie emotionalen Vorgängen untergeordnet (siehe auch PERVIN 1977). Nach EPSTEIN (1979) kehrt sich dies jedoch im Laufe der Entwicklung um, und emotionale Erfahrungen werden zunehmend über das konzeptuelle System der Person vermittelt. Sobald also das konzeptuelle System entwickelt ist, determiniert es die Emotionen: Hinter nahezu jeder Emotion steht eine versteckte Kognition. Demnach werden Emotionen nicht durch die Ereignisse selbst bestimmt, sondern dadurch, wie wir die Dinge interpretieren.

Wenn wir z.B. glauben, daß eine Giftschlange nicht giftig ist, haben wir keine Angst vor ihr, während wir umgekehrt die größte Angst erleben, wenn wir von einer ungiftigen Schlange glauben, sie sei giftig (vgl. EPSTEIN 1979, S.23).

Nimmt man also an, daß emotionale Zustände über Kognitionen vermittelt werden, dann bedeutet das auch, daß Personen, die häufig traurig, ängstlich

oder ärgerlich sind, bestimmte verfestigte Kognitionen haben, die ein übermäßig häufiges Auftreten dieser Gefühlszustände bewirken.

Hier setzen z.B. kognitive (Verhaltens-) Therapien an, die versuchen, über die Modifikation von Kognitionen unangepasste emotionale Zustände zu verändern (vgl. etwa ELLIS & GRIEGER 1977 in ihrer "rational-emotiven Therapie" und MEICHENBAUM 1977).

Emotionen können von daher (als Persönlichkeitsmerkmale) eine hohe transssituationale Stabilität aufweisen, wenn sie über einen hinreichend großen Beobachtungszeitraum hinweg ermittelt werden (vgl. EPSTEIN 1977).

Eine solche relativ stabile Bereitschaft, mit bestimmten Emotionen auf bestimmte Situationen oder Objekte zu reagieren, wird auch von anderen Autoren angenommen und beispielsweise von REYKOWSKI (1973) als "emotionale Einstellung" bezeichnet. IZARD (1981) spricht in diesem Zusammenhang von "Emotionseigenschaften" oder "Emotionsschwellen" (s.u.).

In der Transaktionsanalyse bezeichnet man solche stereotyp wiederkehrenden Gefühle übrigens als "Lieblingsgefühle" oder "Gefühlsmaschinen" (vgl. ROGOLL 1976, JAMES & JONGEWARD 1974).

Kognitiv-affektive oder motivationale Ansätze zur Emotionstheorie

Einen kognitiv-affektiven Ansatz zur Emotionspsychologie legt beispielsweise SINGER (1973, 1974) vor, ähnlich wie TOMKINS (1962, 1963) und IZARD (1971, 1972, 1981). Diese Autoren gehen davon aus, daß eine enge Beziehung besteht zwischen Affekt und Kognition und daß Emotionen das primäre Motivations-system des Menschen darstellen.

In der Überblicksdarstellung von STRONGMAN (1973) werden diese theoretischen Standpunkte, die Emotionen als Motivation auffassen übrigens unter die kognitiven Emotionstheorien subsumiert.

Nach SINGER beruht die enge Verknüpfung zwischen Affekt und Kognition auf den frühen Anstrengungen des Kleinkindes, sich an seine neue und sich ständig verändernde Umgebung anzupassen.

Er nimmt ebenso wie IZARD und TOMKINS an, daß die Neuheit der Umgebung den Affekt des Interesses auslöst, der seinerseits (kognitive) Anstrengungen zur Erforschung und Anpassung in Gang setzt. Erfolgreiche Anpassung löst dementsprechend Freude aus, während eine komplexe Masse nicht assimilierbaren Materials Erschrecken oder Furcht hervorrufen kann (vgl. IZARD 1981, S.58).

SINGERS Kernbehauptung, daß Vorstellungen, Phantasieprozesse und Träume Kognition und Affekt verbinden und somit Repräsentationen der Hauptmotive des Menschen liefern, hat sich inzwischen in der Psychotherapie beim Einsatz von Vorstellungs- und Traumtechniken praktisch bewährt (vgl. SINGER 1978).

Die Definition von emotionalen Prozessen als Motive tauchte übrigens schon früher auf, beispielsweise bei LEEPER (1948, 1965): Indem emotionale Mechanismen postuliert werden, die quasi reflexhaft die Qualität einer Situation anzeigen, werden Gefühle (bzw. Motive) als Teil der Wahrnehmungsprozesse aufgefaßt. Das Gefühl ist demnach eine aktive Kraft, die Motivation und Situationswahrnehmung einschließt und das Verhalten organisiert, aufrechterhält und lenkt die also einerseits Aktivitäten initiiert und andererseits dem Verhalten Zielrichtung und Dauerhaftigkeit verleiht.

Gegen diese Auffassung von Gefühlen als Motivationen für Verhalten wendet demgegenüber SCHMIDT-ATZERT (1981) ein, daß es sich hier möglicherweise um einen Zirkelschluß handelt, insofern als die einem emotionalen Verhalten zugrunde liegende Ursache aus dem Verhalten selbst gefolgert wird. Auch SKINNER (1973, S.154) bezeichnet "Emotionen" als "hervorragende Beispiele für fiktive Ursachen, auf die wir das Verhalten gewöhnlich zurückführen."

Einen neueren und zugleich recht elaborierten Versuch, zahlreiche vorliegende Emotionstheorien in ein Gesamtkonzept zu integrieren, stellt die differenzielle Emotionstheorie von IZARD (1981) dar, die ebenfalls zu den kognitiv-affektiven Ansätzen gehört und im folgenden eingehender dargestellt werden soll.

In der Bezeichnung der differentiellen Emotionstheorie drückt sich die Betonung voneinander unterschiedener Emotionen als unterscheidbarer erlebnishaft-motivationaler Prozesse aus. Die Theorie basiert auf fünf Hauptannahmen (zitiert nach IZARD 1981, S.63ff):

- (1) Zehn fundamentale Emotionen bilden das Hauptmotivationssystem des Menschen.
Diese Grundemotionen, nämlich Interesse-Erregung, Freude, Überraschung, Kummer, Schmerz, Zorn, Ekel, Geringschätzung, Furcht, Scham und Schuldgefühl, hat IZARD abgeleitet aus dem Alltagswissen der befragten Studenten.
- (2) Jede fundamentale Emotion hat einzigartige motivationale und phänomenologische Eigenschaften.
- (3) Fundamentale Emotionen führen zu unterschiedlichen inneren Erlebnissen und unterschiedlichen Konsequenzen auf der Verhaltensebene.
- (4) Emotionen interagieren miteinander - eine Emotion kann eine andere auslösen, verstärken oder abschwächen.
- (5) Emotionsprozesse interagieren mit homöostatischen, Trieb-, perzeptiven, kognitiven und motorischen Prozessen und üben Einfluß auf sie aus. Persönlichkeit wird aufgefaßt als komplexe Organisation dieser sechs Subsysteme.

"Eine vollständige Definition von Emotion muß neurale, expressive und erlebnishafte Komponenten berücksichtigen. Die Emotionen entstehen infolge von Veränderungen im Nervensystem, und diese Veränderungen können entweder durch interne oder durch externe Ereignisse hervorgerufen worden sein" (a.a.O., S.34).

In der differentiellen Emotionstheorie bilden die Affekte, in erster Linie die fundamentalen Emotionen, die grundlegenden Strukturen des Bewußtseins.

Die Interaktionen von Affekten und Affektmustern mit Wahrnehmung und Kognition ermöglichen eine unendliche Vielfalt von affektiv-kognitiven Strukturen und Orientierungen, die Wahrnehmung, Denken und Handelns beeinflussen. Es wird behauptet, daß Emotion im Bewußtsein unabhängig von Kognition existieren kann (Z.B. Zorn zu erleben und zu erkennen sind unterschiedliche Phänomene), wenn auch solches Emotionserleben und die damit verbundene Kognition im typischen Fall in affektiv-kognitiven Interaktionen verflochten sind. Emotionen sind zwar die fundamentalsten aller Motivationsphänomene, Kognition kann jedoch eine bedeutende Rolle in der Auslösung und Regulierung von Emotionsprozessen spielen (vgl. IZARD 1981, S.186).

Hinsichtlich der Häufigkeit, mit der Menschen die verschiedenen Emotionen erleben, werden überdauernde individuelle Unterschiede angenommen, die als Emotionseigenschaften oder Emotionsschwellen untersucht werden können.

Weitere Emotionstheorien

STRONGMANS Vorstellungen von Emotionen (1973) stehen klar in der behavioristischen Tradition. Er betont die Eigenständigkeit emotionaler Reaktionen gegenüber den Kognitionen und geht davon aus, daß jeder Aspekt in unserem Verhalten und im Leben allgemein eine gewisse emotionale Färbung hat. Jeder Reiz hat zwei Funktionen: er stärkt oder schwächt die vom Organismus gezeigten Reaktionen und er löst gleichzeitig emotionale Reaktionen aus. Entsprechend sollte sich die Forschung darum kümmern, welche (emotionalen) Response-Muster von welchen Stimuli ausgelöst werden. In diesem Rahmen können Bewertungen dann durchaus ein Teil des Gefühls sein, ohne daß man sie - wie in den kognitiven Gefühlstheorien - als verursachende, zugrunde liegende Bedingung für das Gefühl ansehen muß.

Die evolutionstheoretisch ausgerichtete Emotions-
theorie von PLUTCHIK (1962, 1970, 1980) läßt sich
nicht unmittelbar einer der bisher vorgestellten
theoretischen Orientierungen zuordnen. Er sieht
Emotion als strukturierte Körperreaktion, die einem
zugrunde liegenden biologischen Anpassungsprozeß
entspricht.

So läßt das prototypische Anpassungsmuster der
Ausscheidung beispielsweise Ekel, das der Fort-
pflanzung Freude aufkommen.

PLUTCHIK definiert acht primäre Emotionen (Akzep-
tierung, Ekel, Zorn, Furcht, Freude, Trauer, Über-
raschung, Neugier) und nimmt an, daß diese sich
- ähnlich wie die primären Farben - mischen, um neue,
sekundäre Emotionen zu bilden. Persönlichkeitszü-
ge lassen sich damit als gemischte Emotionen analy-
sieren.

Entwicklungspsychologischer Aspekt in der Emotionsforschung

Aus Sicht der vorliegenden Untersuchung zum emo-
tionalen Erleben zwölfjähriger Schüler besteht be-
sonderes Interesse an den entwicklungspsychologi-
schen Teilen der Gefühlsforschung. Dabei fällt auf,
daß unter entwicklungspsychologischen Aspekten vor-
wiegend mit Versuchstieren gearbeitet wird, während
Untersuchungen an Kindern, teils aus ethischen,
teils aus versuchstechnischen Gründen, äußerst
selten durchgeführt werden. Tatsächlich ist es ge-
rade in der Arbeit mit Kindern besonders schwierig,
die Künstlichkeit der Versuche zu überwinden und
etwa zu einer sinnvollen Manipulation realistischer
emotionaler Situationen zu kommen. So erscheint es
verständlich, daß sich die Entwicklungspsychologie
weitaus stärker auf die leichter zu erfassenden Be-
reiche der kognitiven, sozialen, motorischen und
sprachlichen Entwicklung konzentriert hat (vgl. etwa
SCHENK-DANZINGER 1969, KOSSAKOWSKI 1972, BAACKE
1976, OERTER 1980), während der Gefühlsbereich - vor
allem auch in der Theorienbildung - weitgehend aus-

geklammert wurde. Jedenfalls stellt die psychologische Grundlagenforschung bislang kaum hinreichendes Wissen über emotionale Vorgänge bei Kindern zur Verfügung (vgl. auch GOETZE 1981, S.34).

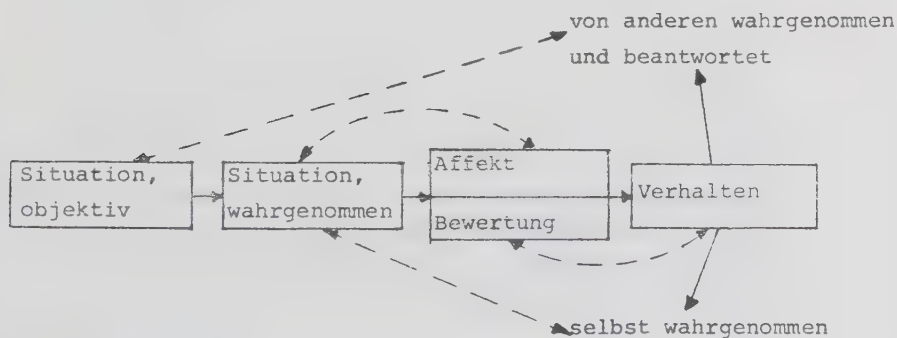
Für die vorliegende Untersuchung konnte daher nicht auf andere empirische Arbeiten zum emotionalen Erleben Zwölfjähriger zurückgegriffen werden - beispielsweise bei der Auswahl altersgruppenrelevanter Gefühlsbegriffe -, sondern lediglich auf praktische (pädagogisch-schulpsychologische) Erfahrungen mit dieser Altersgruppe.

1.5.3. GEFÜHLE IM PERSON-SITUATION-INTERAKTIONS-MODELL VON PERVIN

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kommt dem Ansatz von PERVIN (1976, 1977, 1981b) eine besondere Bedeutung zu, da er ein Modell der Person-Situation-Interaktion vorlegt, das gleichzeitig den hier untersuchten affektiv-emotionalen Reaktionen einen eigenen Stellenwert zuschreibt und die komplexen Beziehungen zwischen Kognitionen, Emotionen und Verhalten thematisiert.

Insofern stellt der Ansatz eine - wenngleich nicht detailliert ausgearbeitete - Integration von interaktionistischer Persönlichkeitstheorie und Emotionstheorie dar.

Abb. 1 "Deskriptive Analyse des Person-Situation-Interaktionsprozesses"
(in Anlehnung an PERVIN 1977, S.375)



Erläuterung des Modells

Die wesentlichen Bestandteile des Modells sind eine objektive Situation (bei MURRAY "alpha press"), eine wahrgenommene Situation (bei MURRAY "beta press"), eine affektive oder emotionale Reaktion, eine Bewertung oder Einschätzung der möglichen Konsequenzen verschiedener Verhaltensweisen (vgl. ROTTER 1955) und eine konkrete Verhaltensweise, die wiederum von der handelnden Person selbst wahrgenommen wird und die auch andere Personen wahrnehmen und beantworten.

Die komplexen Wechselwirkungen und interdependenten Beziehungen zwischen den Teilen sind durch unterbrochene Pfeile symbolisiert. Beispielsweise ist die Wahrnehmung einer Situation gewöhnlich mit einer affektiven Reaktion und einer Bewertung der situativen Gegebenheiten verbunden, bevor ein Verhalten gezeigt wird.

Es ist jedoch auch möglich, daß die Situation direkt ein Verhalten hervorruft, das zu einer emotionalen Reaktion führt, oder daß die Wahrnehmung einer Situation rasch ein Gefühl hervorruft, das die nachfolgende Situationswahrnehmung beeinflusst.

Es bestehen also vielfache wechselseitige Beziehungen zwischen affektiven, kognitiven und Verhaltensvariablen.

In diesem Modell fehlt m.E. ein Symbol für die Rückwirkung individuellen Verhaltens auf die objektive Situation (nicht nur auf die subjektiv wahrgenommene), d.h. der dynamische Aspekt von Person-Situation-Interaktion ist hier nicht deutlich repräsentiert, obwohl er auch von PERVIN (1977, S.376 und 1981b) formuliert wird.

In diesem Modell wird Persönlichkeit definiert als das "individuelle Muster von Stabilität und Veränderung in Bezug auf definierte Situationsmerkmale" (PERVIN 1977, S.372). Ziel der Persönlichkeitsforschung ist es damit, begriffliche Schemata und Metho-

dologien zu entwickeln, um die folgende Frage zu beantworten: "Wie und warum bleiben Leute stabil (konsistent) in ihrem Verhalten und wie variieren sie entsprechend welcher Situationsmerkmale?" (a.a.O., S.376) Dabei geht es speziell um die Muster von Stabilität und Veränderung, die für das Individuum in den vielen Situationen seines natürlichen Umfeldes charakteristisch sind.

Darstellung einer empirischen Untersuchung

Die entsprechende Untersuchung von PERVIN (1976, 1977) zu dieser Frage der Transaktion (also der gegenseitigen Beeinflussung) von Person und Situation verdient im Rahmen der vorliegenden Arbeit vor allem Beachtung, was die Schlußfolgerungen zur "Rolle der Affekte in der Organisation von Phänomenen und im Kanalisieren von Verhalten" (a.a.O., S.383) betrifft.

In PERVIN's idiographischem Design werden einige (wenige) Probanden gebeten, die Situationen ihres momentanen Lebens bezogen auf Ort, anwesende Personen, Zeit und Handlungen zu skizzieren ("repräsentatives Design"), dann jede Situation anhand von Situationseigenschaften zu kennzeichnen und ihre Gefühle sowie ihr Verhalten in der Situation zu beschreiben

Dann soll der jeweilige Proband die Anwendbarkeit jeder von ihm genannten Situationseigenschaft, jeden Gefühls und jeden Verhaltens auf jede der von ihm erlebten Situationen anhand einer 3-poligen Skala angeben.

Die Ergebnisse der Untersuchung spiegeln zunächst eine beträchtliche individuelle Unterschiedlichkeit hinsichtlich der erlebten Situationen, der Bandbreite der darin gezeigten Gefühle und Verhaltensweisen und im Hinblick darauf, wie ähnliche Situationen wahrgenommen und empfunden werden und wie sich die Individuen darin verhalten.

Gleichzeitig scheinen die unterschiedlichen Situationsbeschreibungen in einige allgemeine Dimensionen zu passen (wie warm/unterstützend - kalt/abweisend; bedrohlich - entspannend; interessant - langweilig; gezwungen - frei).

Zusammengefaßt zeigen die Daten, daß alle Probanden in einigen ihrer Verhaltensweisen transssituational stabil sind und in einigen ihrer Verhaltensweisen variabel im Bezug auf verschiedene Situationen. Ob eine Person in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Verhalten zeigt, wird davon abhängen, ob das Verhalten zu ihrem Repertoire gehört, und wenn ja, ob es je nach Situation stabil oder variabel ist, und wenn es variabel ist, wie es dann zu der speziellen Situation in Beziehung steht (vgl. PERVIN 1976, S.471).

Außerdem bestehen sehr komplexe Verbindungen zwischen Affekten und Verhaltensweisen.^{*)} Dieselben Gefühle können in verschiedenen Situationen zu unterschiedlichem Verhalten führen, während umgekehrt, unterschiedliche Gefühle durchaus mit dem gleichen Verhalten verbunden sein können.

Beispielsweise kann sich jemand freundlich und gesellig verhalten, sowohl in Verbindung von Gefühlen der Wärme und Geborgenheit bei Freunden als auch bei Angstgefühlen in Anwesenheit von Autoritätspersonen. Oder das gleiche Gefühl des Ärgers kann zu aggressivem Verhalten führen und in anderen Situationen zum Rückzug.

So stellt PERVIN (1977) fest, daß die Beziehung der Wahrnehmungen von Situationen zu den darin auftretenden Gefühlen und Verhaltensweisen ein recht informativer Aspekt des Funktionierens von Individuen zu sein scheint.

*) Die Begriffe "Affekt", "Gefühl" und "Emotion" werden offenbar von PERVIN synonym verwendet. Außerdem ist hier dem Design entsprechend mit Verhaltensweise nicht beobachtetes, sondern subjektiv wahrgenommenes Verhalten gemeint.

Dabei erweisen sich Gefühle als wichtige Basis für die Organisation von Situationen und als verhaltens- wirksam. Situationen werden in einem erstaunlichen Ausmaß mit Hilfe von Gefühlsbegriffen beschrieben (wie warm, bedrohlich, interessant, ruhig etc.) und nach der Ähnlichkeit der darin ausgelösten Affekte organisiert. PERVIN folgert daraus, daß wir vielleicht zwischen Situationen weniger aufgrund kognitiv wahrgenommener, ähnlicher Merkmale unterscheiden, sondern vielmehr aufgrund der körperlichen Empfindungen oder Affekte, die mit den Situationen verbunden sind.

Als mögliche Erklärung dafür werden entwicklungspsychologische Überlegungen angeführt: Wenn einem Kind Situationen bewußt werden, so geschieht dies erst einmal durch Unterschiede in den Gefühlen, die in der jeweiligen Situation hervorgerufen werden: Das Kind fühlt sich in einigen Situationen gut, in anderen schlecht, in einigen ruhig, in anderen gespannt und aufgeregt etc.. Diese frühe affektiv gefärbte Situationsgruppierung mag als Basis für spätere Situationsgruppierungen dienen.

Neben ihrer möglichen Rolle als Organisierer von Situationswahrnehmungen können Affekte auch als "intervenierendes Bindeglied zwischen Situationen und Verhalten dienen" (a.a.O., S.383).

Eine ähnliche enge Beziehung zwischen Emotionen und Verhalten nimmt beispielsweise auch ROGERS (1951, 1973) an, indem er davon ausgeht, daß zielgerichtetes Verhalten kontinuierlich begleitet und im allgemeinen gefördert wird durch Emotion.

Dementsprechend kann z.B. das Verhalten in einer Situation den Versuch des Individuums widerspiegeln, bestimmte Gefühle auszudrücken, und zwar innerhalb eines Kontextes, in dem es bestimmte Belohnungen und Bestrafungen für alternatives Verhalten wahrnimmt.

Sich gehemmt oder unecht zu fühlen, wäre dann beispielsweise ein Ausdruck für das Empfinden, sich in Übereinstimmung mit zu erwartenden Belohnungen oder zu vermeidenden Bestrafungen zu verhalten anstatt in Übereinstimmung mit den eigenen Gefühlen.

Generell stellt PERVIN (1981b, S.142) in seinem Überblickswerk über die Persönlichkeitspsychologie

fest, daß zwischen Denken, Fühlen und Handeln komplexe Beziehungen bestehen: die drei Bereiche sind zwar als verschiedene Teilsysteme eines komplexen Gesamtsystems in gewisser Weise funktional unabhängig voneinander, sie stehen aber gleichzeitig kausal miteinander in Beziehung, ohne daß ein Bereich (etwa die Kognitionen) einen anderen Bereich (etwa die Emotionen) determiniert. Man muß davon ausgehen, daß die Persönlichkeit auf eine organisierte Weise funktioniert und eine Integration von Denken, Fühlen und Tun anstrebt. Wo diese Prozesse isoliert voneinander ablaufen oder wiederholt in Konflikt zueinander stehen, kommt es zu psychischen Störungen.

Von den vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen emotionalen Prozessen und Kognitionen spricht beispielsweise auch GOETZE (1981).

Zur vorliegenden Untersuchung:

In der vorliegenden Untersuchung wird überprüft, inwieweit Gefühle - wie von PERVIN angenommen - tatsächlich als Basis für die Organisation oder Gruppierung von Situationen dienen können, und speziell ob bereits ältere Kinder zwischen verschiedenen sozialen Situationen auf der Basis der ausgelösten Emotionen unterscheiden. Dabei wird es auch um das Ausmaß interindividueller Unterschiede gehen und um individuelle (oder gruppentypische) Muster von transsituationaler Stabilität und Veränderung mit Bezug zu bestimmten Situationsmerkmalen.

Von den vielfältigen Beziehungen zwischen Emotionen, Kognitionen und Verhalten werden in der vorliegenden Untersuchung nur Ausschnitte erfaßt: die Gefühlsmuster, die mit den Situationen verbunden werden, werden verglichen mit den Bewertungen der Situationen, mit der Selbstbewertung des Verhaltens in der jeweiligen Situation und mit der Antizipation von sozialen Verhaltenskonsequenzen.

1.5.4. METHODISCHE HINWEISE ZUR ERFASSUNG VON GEFÜHLEN

Bezogen auf die vorliegende Untersuchung bleibt festzustellen, daß man von vielschichtigen Verknüpfungen zwischen Kognitionen und Emotionen ausgehen muß und eine scharfe begriffliche Trennung nicht möglich ist. Das bedeutet jedoch nicht, daß Emotionen (weiterhin) unter dem Kognitionsbegriff subsumiert werden können. Sie verdienen vielmehr auch in der Persönlichkeitspsychologie Beachtung als eine eigenständige "Klasse" von Reaktionen des Individuums auf seine Umwelt, unabhängig davon, ob einer bestimmten emotionalen Reaktion zusätzlich bestimmte Kognitionen (oder andere Reaktionsklassen) vorausgegangen sind oder folgen.

Allerdings ist der Begriff der "Emotion" bislang nicht eindeutig definiert (s.o.) und vor allem die objektive Erfassung von Gefühlen wirft methodische Probleme auf, die bislang noch nicht gelöst sind: Weder über die Beobachtung von Verhalten noch über die Messung physiologischer Begleitprozesse sind erlebte emotionale Reaktionen zu bestimmen bzw. kann darauf annähernd eindeutig rückgeschlossen werden.

Daher müssen subjektiv erlebte emotionale Reaktionen notwendiger- und üblicherweise direkt erfragt werden, etwa über Adjektiv-Listen von Gefühlsbegriffen (vgl. etwa PLUTCHIK 1970, 1980, DAVITZ 1970, JANKE & DEBUS 1978, HAMPEL 1977, ULLRICH & ULLRICH 1978, 1979).

Dieses Vorgehen setzt beim Individuum einen Übersetzungsprozeß voraus, der zu erheblichen Verzerrungen des tatsächlichen Erlebens durch die sprachliche Mitteilung führen kann.

Zur vorliegenden Untersuchung:

Demnach ist der phänomenale Bericht der Person kein sicherer Weg zu den tatsächlich erlebten Gefühlen, besonders wenn die Person sich im Rahmen eines vorgegebenen Begriffssystems äußern soll.

Diese deutliche Einschränkung gilt auch für die vorliegende Untersuchung, in der das emotionale Erleben der Schüler über schriftliche Einschätzungen vorgegebener Gefühlsbegriffe erfragt wurde (Näheres dazu unter 2.3.1. und 2.6.).

Es erscheint mir daher konsequent, diese Einschränkung explizit zu berücksichtigen und subjektiv erlebte Emotionen als "sprachliche Mitteilung über den eigenen Gefühlszustand" zu definieren und damit deutlich auszuklammern, was der Betroffene möglicherweise nicht mitzuteilen bereit oder wahrzunehmen imstande ist.

"Wir überlassen es dem Individuum, seinen Gefühlszustand zu interpretieren, und akzeptieren, was es drüber sagt" (SCHMIDT-ATZERT 1981, S.33)

Oder wie IZARD (1981, S.154) es ausdrückt:

"Interesse und Kooperation der Beteiligten vorausgesetzt, bleiben Selbstbeobachtungsmessungen die einzigen Mittel zur Untersuchung des subjektiven Erlebens von Emotion".

Es kommt dann darauf an, das jeweilige Untersuchungsdesign so anzulegen, daß Vertrauen, Offenheit und Motivation der Probanden möglichst gefördert werden (siehe dazu 2.4.2. zum Ablauf der Befragung und 2.5.).

1.5.5. ZUSAMMENFASSUNG ZU 1.5.

- Gefühle sind in der psychologischen Forschung bislang eher vernachlässigt oder auf extreme und negative Gefühle eingeeengt worden, während subjektiv erlebte Gefühle in Alltagssituationen wenig beachtet worden sind.
- Es besteht bislang keine Einigkeit über die Definition des Gefühlsbegriffs. Verschiedene Emotionstheorien haben jeweils unterschiedliche Aspekte betont, und etwa kognitive, motivationale, ausdruckspsychologische oder neurophysiologische Modelle entwickelt.
- Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wird besonders auf das Person-Situation-Interaktionsmodell von PERVIN eingegangen, das den Gefühlen eine bedeutsame Rolle als Bindeglied zwischen Situationen und Verhalten und als Basis für die subjektive Gruppierung von Situationen zuschreibt.
- Es ist von komplexen Beziehungen zwischen Gefühlen, Kognitionen und Verhalten auszugehen, wobei die jeweiligen Situations-Gefühls-Verhaltensmuster individuell sehr unterschiedlich sein können.
- Die methodische Erfassung von Gefühlen bringt erhebliche Probleme mit sich. Das unmittelbare emotionale Erleben ist weder über Verhaltensbeobachtung, noch über physiologische Messung, noch über Befragung direkt zugänglich. Es erscheint daher pragmatisch sinnvoll, subjektiv erlebte Gefühle als sprachlich mitgeteilte Gefühle zu definieren.

2. METHODISCHES VORGEHEN

2.0. FRAGESTELLUNG UND ÜBERBLICK

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich nun auf die u.a. im Rahmen der Persönlichkeitsforschung häufig aufgestellte Forderung nach der Beschreibung und Klassifikation von Situationen, speziell aufgrund ihrer subjektiven, psychologischen Bedeutung.

Das zentrale Anliegen ist es, zu klären, inwieweit das Situationstaxonomie-Konzept sinnvoll anwendbar ist auf einen räumlich und personell eng umschriebenen Situationsbereich. Dabei soll die Klassifikation der Situationen auf der Grundlage einer Situationsphänomenologie erfolgen, d.h. bezogen auf die Bewertungen und emotionalen Reaktionen der beteiligten Personen.

Abhängig vom jeweiligen theoretischen Standpunkt sind drei verschiedene Antworten auf die Fragestellung denkbar:

Die Menge der vorgegebenen Pausensituationen läßt sich anhand übergreifender Kategorien ordnen bzw. strukturieren, bezogen auf das emotionale Erleben aller Schüler.

Dieses Ergebnis entspricht der situationalistischen Annahme von der Situationsabhängigkeit des Verhaltens und Erlebens.

Oder: Es lassen sich nur für bestimmte Untergruppen von Schülern zusammenfassende Aussagen über eine erlebnismäßige Gruppierung der Situationen im Sinne einer Situationstaxonomie machen, während andere Schüler weniger situationsabhängig mit bestimmten stabilen Erlebnismustern reagieren.

Dieses Ergebnis erscheint nach dem interaktionistischen Modell am wahrscheinlich-

Oder: Im Hinblick auf das emotionale Erleben der Pausensituationen ist eine radikal idiographische Betrachtungsweise angemessen. Die Daten lassen sich nur auf der Individuum-Ebene (ipsativ) interpretieren.

Als Beispiel für einen solchen Situationsbereich werden hier "soziale Situationen in der großen Schulpause im emotionalen Erleben der Schüler" gewählt. Dieser Inhaltsbereich erscheint günstig für den Versuch einer Situationstaxonomie, da er ein einfaches, relativ klar strukturiertes Beispiel für einen begrenzten Situationsbereich erfaßt. Eine erlebensbezogene Klassifikation sozialer Situationen in Schulpausen könnte zudem auch im Rahmen schulpsychologischer Arbeit mit Schülern und Lehrern praktisch relevant sein.

Der Übersichtlichkeit und Orientierung wegen soll hier im Überblick eine kurze Darstellung der Untersuchung gegeben werden.

Es sollte im Rahmen einer schriftlichen Befragung festgestellt werden,

- wie zwölfjährige Schüler bestimmte vorgegebene Pausensituationen emotional erleben,
- wie sie die Situationen bewerten,
- wie sie sich in den Situationen verhalten und
- wie sie ihr eigenes Verhalten im Hinblick auf die zu erwartenden Konsequenzen einschätzen.

Diesem Befragungsschema liegt ein einfaches handlungstheoretisches Modell zugrunde:

Eine Situation löst bei der jeweiligen Person bestimmte Gefühle und Bewertungen aus, woraufhin ein konkretes Verhalten gezeigt wird. Die Person selbst nimmt dann eine Bewertung des Verhaltens vor, wobei sie auch bestimmte soziale Konsequenzen des eigenen Verhaltens antizipiert.

Die hier unterstrichenen Bereiche stellen gleichzeitig die Teile des Fragebogens zum Situationserleben dar. Die im handlungstheoretischen Modell erhaltene Rückwirkung der Verhaltenskonsequenzen auf die Situation und auf das Erleben und Verhalten der Person wird nicht mehr erfaßt.

Es handelt sich hier also um ein S-R-Fragebogen-Design zum emotionalen Erleben sozialer Situationen, das erweitert worden ist um die Verhaltensbeschreibung, die Verhaltens- und Situationsbewertung und die Erwartung bestimmter sozialer Verhaltenskonsequenzen;

d.h. die Schüler werden gebeten, für jeden der n sprachlich vorgegebenen Reaktionsmodi (hier: Gefühle) die empfundene Intensität zu beurteilen, und zwar in jeder der m Situationen, so daß für jedes Individuum $n \times m$ Intensitätsurteile vorliegen.

Bei Vorversuchen mit gleichaltrigen Schülern und durch Befragung von Hauptschullehrern wurden zunächst 23 soziale Situationen ausgewählt, die für soziale Situationen repräsentativ zu sein schienen, die zwölfjährige Hauptschüler üblicherweise in der großen Schulpause erleben.

Außerdem wurde ein Situationsfragebogen zur Erfassung der o.a. Fragenbereiche konstruiert.

In der eigentlichen Befragung wurden vier 6. Jahrgänge aus zwei Münsteraner Hauptschulen erfaßt. Die Befragung wurde von zwei Schulpsychologen im jeweiligen Klassenverband durchgeführt, wobei drei Schulstunden zur Verfügung standen.

Nach einer entsprechenden Einführung (Motivierung, Verfahrensabsprachen) bearbeitete jeder Schüler

- einen Einstimmungsbogen zur Person, zu seiner sozialen Situation in der Klasse, zum Verhalten in der Pause und zur erlebnismäßigen Einschätzung der Pause im Vergleich zu Unterricht und Freizeit.
- vierzehn Situationsbeschreibungen, jeweils anhand eines Situationsbogens mit Angaben
- zur erlebten Situationshäufigkeit;
- zum Ausprägungsgrad von 18 vorgegebenen Gefüh-

- zur Bewertung der Situation (3 Begriffs-
paare)
- zum Verhalten in der Situation (offene Frage)
- zur Einschätzung des Verhaltens (2 Begriffs-
paare)
- zur erwarteten Reaktion der Mitschüler auf
das Verhalten (3 Begriffspaare)
- zwei Persönlichkeitsfragebögen, und zwar
- den Angstfragebogen für Schüler (AFS) und
- den Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zur
Selbstbewertung (PFK-SB).

Gleichzeitig füllte der jeweilige Klassenlehrer, der zeitweise im Klassenraum anwesend war, für jeden Schüler einen Fragebogen zum Umgang mit den Mitschülern aus (eine situationsübergreifende Kurzform des Situationsbogens).

2.1. AUSWAHL DER SITUATIONEN

In diesem Abschnitt wird zunächst die Eingrenzung der Fragestellung auf den Situationsbereich "Schulpause" begründet. Daran schließt sich eine Definition der einzelnen sozialen Situationen innerhalb dieses Situationsbereiches an, und zwar im Hinblick auf Inhalt und sprachliche Form der Situationsbeschreibungen, die den Schülern schriftlich vorgegeben werden sollten. Danach werden Sammlung und Auswahl der Pausensituationen beschrieben und schließlich alle für die Befragung ausgewählten Situationen dargestellt, wobei insbesondere das Problem der adäquaten Situationsvorgabe diskutiert wird.

2.1.1. AUSWAHL DES SITUATIONSBEREICHES "SCHULPAUSE"

Bei der Untersuchung sozialer Situationen ist, besonders wenn es dabei um das emotionale Erleben von Kindern geht, eine Einschränkung auf einen bestimmten Situationsbereich unerlässlich,

Andernfalls könnten nur sehr allgemeine und abstrakte Situationsbeschreibungen vorgegeben werden, die dann von den Kindern kaum noch auf konkrete Erfahrungen bezogen werden könnten, oder die Situationsbeschreibungen müßten sich auf ganz verschiedene spezifische Bereiche beziehen und würden dann sehr zahlreich, ohne daß gesichert wäre, daß die verschiedenen Bereiche einen relevanten oder gar repräsentativen Ausschnitt des tatsächlich Erlebten erfassen.

Daß in der vorliegenden Untersuchung als Situationsbereich die "Schulpause" gewählt wird, steht in Zusammenhang mit den beiden Anliegen der Untersuchung und soll im folgenden begründet werden.

- (a) Aus Sicht der Persönlichkeitsforschung ist der Situationsbereich "Schulpause" günstig zur Erstellung einer Situations-taxonomie, da es sich um einen relativ begrenzten, konstanten Ereignisraum handelt, und zwar räumlich begrenzt auf den Schulhof, das Treppenhaus und den Klassenraum, zeitlich begrenzt auf 20 Minuten und in der

Personenzusammensetzung auf die Kinder derselben Klasse und Schule. Auch den Spielraum der möglichen Verhaltensweisen schränkt das Setting "Schulpause" deutlich ein, jedoch weniger bezogen auf die emotionalen Reaktionen.

Die Pause konfrontiert also alle Schüler täglich mit den objektiv gleichen oder doch sehr ähnlichen situativen Bedingungen. Unterschiede im Erleben der Situationen und in der emotionalen Situationsgruppierung können daher nur durch die Interaktion mit Person-Merkmalen auftreten, also durch Unterschiede in der subjektiven Wahrnehmung und im Erleben und Verhalten, das den Situationsbereich verändert,

z.B. wenn ein Schüler alle anderen als bedrohlich wahrnimmt und daher jeden Kontakt vermeidet. Oft haben sich auch feste Interaktionspartner und bestimmte Handlungsgewohnheiten entwickelt, die die aktuelle Pausensituation bestimmen können.

Jedenfalls scheint die Pausensituation, als vergleichsweise einfach strukturiertes Beispiel eines Situationsbereichs mit wenig Situationsvarianz, zum Versuch einer Situationsklassifizierung geeignet.

- (b) Aus Sicht der Schulpsychologie, die sich auch mit dem Erleben und Verhalten von Schülern im Umgang mit Gleichaltrigen beschäftigt, ist die Pause deshalb interessant, weil dies der einzige Bereich im Rahmen der Schule ist, in dem die Schüler die Möglichkeit zu spontanen, nicht zu stark reglementierten Interaktionen mit Gleichaltrigen haben, im Gegensatz zum Unterricht.

Infolgedessen äußern sich die Probleme bestimmter Schüler im Umgang mit Gleichaltrigen vorwiegend in den Pausen auf dem Schulhof,

z.B. indem Schüler wenig Spielkontakte haben, immer wieder "geärgert" werden oder häufig in körperliche Auseinandersetzungen verwickelt sind.

Die Pausensituation ist insofern offen, als sie eine Vielzahl von Verhaltensweisen ermöglicht und gleichzeitig dauernd die Möglichkeit bietet, mit anderen Schülern in Kontakt zu kommen. (Das ist z.B. bei isolierten Kindern in der Freizeit oft nicht der Fall.) Auch ist die Pause ein Situationsbereich, mit dem alle Schüler einer Klasse annähernd gleich lange und gleich häufig Erfahrung gemacht haben.

Schließlich kann jeder Lehrer, der Erfahrungen mit Pausenaufsichten hat, bestätigen, daß zwischen den Schülern in der Pause eine Vielzahl von Interaktionen ablaufen, die oft von intensiven emotionalen Reaktionen begleitet sind.

Etwa wenn ein Schüler weint, weil er umgerannt wurde oder nicht mitspielen durfte, oder andere angstvoll beim Lehrer Unterstützung und Schutz suchen, während viele Schüler die Gelegenheit zu Kontakt, Spiel und Bewegung freudig ausnutzen.

An vielen Beispielen aus dem Pausenbereich wird deutlich, wie stark unterschiedlich eine bestimmte soziale Situation von verschiedenen Schülern aufgefaßt und emotional erlebt werden kann, und wie sehr sich unterschiedliche Gefühle gegenüber der Situation auf das Verhalten des Schülers auswirken können.

Damit wird gleichzeitig der Interaktionspartner beeinflusst und infolgedessen auch die künftigen sozialen Situationen, denen der Schüler begegnen wird.

Insofern erscheint speziell die Ebene des emotionalen Erlebens sozialer Pausensituationen vielversprechend.

2.1.2. ERHEBUNGSMETHODISCHE DEFINITION DER SITUATION

Es stellt sich nun die Frage, wie die einzelne soziale Situation innerhalb des Situationsbereichs "Schulpause" definiert werden soll.

Verschiedene vorliegende Situationsdefinitionen beziehen sich in der Regel auf zwei Merkmalsbereiche:

(a) Handlungsbezug

Eine Situation wird aufgefaßt als räumlich-zeitliche Einheit des Handelns, d.h. sie umfaßt das "Handeln eines oder mehrerer Akteure in einem angebbaren Raum in einem angebbaren, nicht offenen Zeitraum" (vgl. FRIEDRICHS 1974, S.47).

Eine Situation ist eine "kritische Entscheidungssituation" insofern, als sie zum Handeln herausfordert, aber Handlungsalternativen offen läßt (vgl. GEHRING & GEPPERT 1975).

Vorausgehende und nachfolgende Handlungen sollten daher ebenso wenig in die Situationsdefinition aufgenommen werden wie das Zielverhalten, das der Betreffende zeigen möchte oder sollte (vgl. WENDTLAND 1977).

(b) Sprachliche Form

Eine Situationsdefinition enthält Informationen darüber, was wann wo mit wem geschieht (vgl. FLOWERS 1977 zur Analyse der Lebenssituationen von Klienten mit Selbstbehauptungsproblemen) bzw. Angaben über Ort, Personen, Handlungen und Umstände, die in zwei bis drei Sätzen in der Ich- und Gegenwartsform formuliert sind (vgl. WENDTLAND 1977 zur sprachlichen Form von Rollenspielsituationen in Kindergruppen).

Im Rahmen dieser Untersuchung werden Situationen folgendermaßen definiert:

zu a) Handlungsbezug:

Die Situationen beziehen sich auf offenes, beobachtbares Interaktionsverhalten von Schülern derselben Klasse und des gleichen Geschlechts in der großen Schulpause. Dem Schüler wird die jeweilige Situationsbeschreibung vorgelegt mit der Anweisung, sich vorzustellen, er (EGO) sei in der entsprechenden Situation beteiligt und zwar entweder als Handelnder oder als jemand, auf den die Handlungen der Klassenkameraden (Alter) gerichtet sind, wobei die Handlungen der Mitschüler teilweise auf vorhergegangene Handlungen von Ego folgen.

Die Bestandteile der so definierten Situation soll folgende Tabelle erläutern:

Tab. 1 : Mögliche Bestandteile der Situationsbeschreibung

In der Situationsbeschreibung sind enthalten:	Informationen über das Verhalten von Ego	Keine Informationen über das Verhalten von Ego
Informationen über das Verhalten von Alter	z.B. Ego handelt und Alter reagiert darauf	z.B. Alter handelt bezogen auf Ego
Keine Informationen über das Verhalten von Alter	z.B. Ego ist allein	entfällt

Hier sind hauptsächlich die beiden oberen Kategorien relevant, allerdings wird jedem Schüler auch eine Situation vorgegeben, in der er allein ist (sh. 2.1.4.).

Da bei der Befragung nur eine recht begrenzte Anzahl von Situationsbeschreibungen vorgegeben werden kann, werden folgende Inhalte ausgeklammert:

- (a) Interaktionen mit Schülern anderer Klassen;
- (b) Interaktionen mit Lehrern;
- (c) Interaktionen mit andersgeschlechtlichen Mitschülern;

Erfahrungsgemäß treten bei Schülern des betreffenden Alters (12 Jahre) Interaktionen mit Mitschülern anderen Geschlechts kaum auf. Es wurde jedoch als eine Ausnahme die Sit. 44 (Junge ärgert Mädchen) in die Befragung aufgenommen, da diese Situation eine typische der wenigen Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen beschreibt.

- (d) Inneres Verhalten der Beteiligten wie Gefühle, Pläne, Zielvorstellungen, Bewertungen etc.,
- (e) sozial unerwünschtes, "verbotenes" Verhalten von Ego, da hier die Gefahr des Antwortens im Sinne sozialer Erwünschtheit besonders groß wäre;
- (f) differenzierte Informationen über die (bisherigen) Beziehungen von Alter zu Ego.

zu b) Sprachliche Form:

Bezüglich der sprachlichen Form wird festgelegt, daß die Situationsbeschreibungen 1-3 Sätze umfassen und in Gegenwarts- und in Du-Form formuliert sind. Die Du-Form erscheint im Rahmen der schriftlichen Befragung angemessener als die Ich-Form.

2.1.3. SAMMLUNG UND AUSWAHL DER SITUATIONEN

Vorüberlegungen

Ziel der Auswahl der Situationen war es, in Anlehnung an BRUNSWIK's repräsentatives Design (1955, zit. nach PERVIN 1977, S.373) eine möglichst "repräsentative Stichprobe von Situationen aus der Ökologie des Organismus", also hier aus

dem Situationsbereich "soziale Pausensituationen" auszuwählen, anstatt die Situationen wie im systematischen Design theoriegeleitet zu konstruieren, ohne Rücksicht auf die Relevanz für die befragten Personen.

Es geht ja bei der vorliegenden Untersuchung darum, zu untersuchen, inwieweit das emotionale Erleben von Schülern in alltäglichen (!) sozialen Pausensituationen klassifiziert und mit übergeordneten Merkmalen beschrieben werden kann.

Problematisch war hier jedoch, daß der direkte Zugang zur repräsentativen Situationsauswahl, nämlich die individuelle Befragung jeder einzelnen Person nach den im Alltag erlebten Situationen u.a. aufgrund des Alters der im Durchschnitt 12jährigen Probanden nicht möglich war (siehe dazu die ausführlichere Diskussion unter 2.5.).

Stattdessen erfolgte die Sammlung der Situationen

- a) durch Befragung anderer Schüler gleichen Alters
- b) durch Befragung von Hauptschullehrern

Beschreibung der Sammlung der Situationen

a) Befragungen verschiedener Schüler

Die (oft kurzen) Befragungen verschiedener Schüler gleichen Alters wurden unsystematisch im Rahmen der Schulpsychologischen Beratungsstelle mit dort betreuten Schülern durchgeführt, und zwar einzeln und in kleinen Gruppen, wobei auch gezielt nachgefragt und durch Vorgabe von Beispielen zum Erzählen angeregt wurde.

Insgesamt wurden 20 Schüler befragt, einigen wurde bei dieser Gelegenheit auch (Vor-) Formen des Situationsbogens (s.u.) vorgelegt.

Bei den Vorversuchen mit Schülern zeigte sich, daß die Befragten tatsächlich nicht in der Lage waren, ad hoc mehrere verschiedene soziale Pausensituationen anzugeben und zu beschreiben.

Auf die Frage, was sie normalerweise in der Pause im Zusammensein mit ihren Klassenkameraden erleben, antworteten die Schüler üblicherweise auf der Tätigkeitsebene ("Wir spielen Fußball.") oder berichteten außergewöhnliche Vorfälle, in die sie selbst oder andere verwickelt waren ("Einem haben sie mal die Luft aus dem Fahrrad gelassen."). In den meisten Fällen blieben die Berichte jedoch so unkonkret, so man zur Erhellung der geschilderten Situation mehrmals nachfragen mußte.

Weiterhin fiel auf, daß die zu ihren erlebten Pausensituationen befragten Schüler schon bald die Lust daran zu verlieren schienen, auf andere Themen übergangen und zunehmend unruhig und unkonzentriert wirkten, während denselben (und anderen) Schülern im Vergleich dazu die Bearbeitung der Situationsbögen zu vorgegebenen Pausensituationen sehr viel mehr Spaß zu machen schien, vielleicht weil sie sich dieser Aufgabe eher gewachsen fühlten als dem freien Erzählen.

b) Befragung von Hauptschullehrern

Bei der Befragung von Hauptschullehrern sind zwei Phasen zu unterscheiden. Zunächst wurden repräsentative soziale Pausensituationen in Einzel- und Kleingruppen-Gesprächen mit Hauptschullehrern gesammelt.

Dann wurde anhand der gewählten Situationsdefinition (s.o.) aus dem von Schülern und Lehrern gelieferten Situationsmaterial eine Liste von 45 Pausensituationen zusammengestellt. Jeder dieser Situationen wurde schließlich von fünf Hauptschullehrern anhand von Einschätzskalen bewertet im Hinblick auf

- Vorkommenshäufigkeit
(bei den meisten - bei vielen -
bei wenigen - bei einzelnen Schülern);
- Geschlechtsspezifität
(nur bei Jungen - eher bei Jungen -
bei Jungen und Mädchen gleichermaßen -
eher bei Mädchen - nur bei Mädchen zu
beobachten)
- vermutlich emotionale Betroffenheit der
Schüler
(stark - mittel - wenig);
- Deutlichkeit der sprachlichen Formulie-
rung im Hinblick auf die Schüler 6. Klassen
(sehr - mittel - wenig).

Ggf. konnte der jeweilige Lehrer auch alternative
Formulierungen angeben.

Sowohl an der Sammlung als auch an der Bewertung
der Situationen waren die Klassenlehrer der unter-
suchten Klassen beteiligt.

Beschreibung der Auswahl der Situationen

Schließlich wurden 23 endgültige Situationsbeschrei-
bungen nach folgenden Kriterien ausgewählt:

Die Situationen sollten

- sprachlich klar, verständlich und eindeutig
formuliert sein;
- sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen vor-
kommen;
- häufiger als nur bei einzelnen Schülern vor-
kommen;
- mindestens mittlere Betroffenheit auslösen;
- einerseits spezifisch genau beschrieben sein,
um konkrete Vorstellungen bzw. Erinnerungen
auszulösen, andererseits aber auch einen
möglichst breiten Inhaltsbereich abdecken,
da nur eine begrenzte Gesamtzahl von Situa-
tionen vorgegeben werden konnte;
- als gesamte Gruppe sowohl (vermutlich) ange-
nehme als auch (vermutlich) unangenehme,
konfliktreiche Interaktionen enthalten.

111

Es wurden fast doppelt so viele Beschreibungen (vermutlich) unangenehmer Interaktionen ausgewählt als (vermutlich) angenehmer Interaktionen. Dies hat folgende Gründe:

Zum einen nannten die Schüler und Lehrer bei den vorausgehenden Befragungen weit mehr unangenehme Pausensituationen, und zwar trotz anders lautender Aufforderung. Unangenehme Situationen schienen sich offenbar leichter konkret benennen zu lassen, angenehme Situationen wurden dagegen eher global beschrieben. Möglicherweise läßt sich diese m.E. interessante Beobachtung, daß unangenehme Situationen eher als Ereignisse wahrgenommen werden, z.T. damit erklären, daß solche Situationen sich vom "Hintergrund" des problemlosen Spielablaufs als "Figur" bzw. Ereignis abheben und mehr Aufmerksamkeit und emotionale Beteiligung hervorrufen. Hier wären jedenfalls gezielte Untersuchungen lohnend. Zum anderen erklärt sich die Bevorzugung vermutlich unangenehmer Situationen bei der Situationsauswahl aus dem praktischen Hintergrund der Untersuchung. Aus der Sicht des Schulpsychologen, der mit in sozialen Situationen auffälligen Kindern arbeitet, sind unangenehme, konfliktreiche Interaktionen relevanter als angenehme, konfliktfreie Interaktionen, weil zu erwarten ist, daß sich sozial mehr angepaßte und weniger angepaßte Kinder eher in der Reaktion auf unangenehme Konfliktsituationen unterscheiden, die den Einsatz bestimmter Bewältigungsstrategien erfordern.

Die Möglichkeit, sich bei der Auswahl der Situationen einseitig auf unangenehme Situationen zu beschränken, wurde nicht gewählt; denn man kann, wenn man von individuellen Unterschieden in der Situationswahrnehmung ausgeht, nicht ausschließen, daß die vermeintlich angenehmen oder unangenehmen Situa-

tionen von den Schülern selbst anders wahrgenommen werden.

2.1.4. BESCHREIBUNG DER AUSGEWÄHLTEN SITUATIONEN UND VORGABEMODUS

Beschreibung der Situationen

Die Situationsbeschreibungen lagen für Jungen und Mädchen in getrennten Formen vor, da sich die Interaktionen jeweils nur auf gleichgeschlechtliche Interaktionspartner beziehen (bei Jungen "Mitschüler", bei Mädchen "Mitschülerin") und auch bei einzelnen Tätigkeiten (wie Seil springen vs. Fußball spielen) geschlechtsspezifische Unterschiede zu erwarten sind.

Von den 23 Situationen beschreiben sieben Situationen erlebnismäßig eher angenehme Interaktionen, in 13 Situationen geht es um wahrscheinlich eher unangenehme Interaktionen, in zwei Situationen ist der Proband (Ego) allein und eine Situation beschreibt eine Interaktion zwischen Jungen und Mädchen.

Zur Orientierung sollen hier alle Situationsbeschreibungen aufgelistet werden, dabei ist (nachträglich) jeder Situation ein inhaltlich erläuterndes Kennwort zugeordnet, auf das in der Darstellung der Ergebnisse leichter Bezug genommen werden kann als auf den gesamten Situationstext oder auf die reine Situationsnummer.

Aus auswertungstechnischen Gründen ist hier die "Original"-Numerierung aus der von den Lehrern bearbeiteten Situationsliste beibehalten worden, daher liegt hier keine fortlaufende Numerierung vor.

Sofern für Mädchen der Situationstext verändert wurde, ist die Formulierung für Mädchen in Klammern hinzugefügt.

Die Seite mit den Situationstexten läßt sich herausklappen und dadurch im Zusammenhang mit der Darstellung der Befunde verwenden.

- Sit. 1 (nicht beachtet). Einige Schüler (Schülerinnen) aus Deiner Klasse stehen in der Pause auf dem Schulhof zusammen und unterhalten sich. Du stellst Dich dazu und sagst etwas. Die anderen reden weiter, als wenn Du nicht da wärst.
- Sit. 3 (nicht mitspielen) Drei aus Deiner Klasse wollen gerade Fangen spielen. Du fragst, ob Du mitspielen darfst. Einer (Eine) sagt: "Nein, hau ab, Du bist doch blöde."
- Sit. 4 (Gespräch) Du stehst mit vier Schülern (Schülerinnen) aus Deiner Klasse auf dem Schulhof, und Ihr unterhaltet Euch.
- Sit. 6 (Lob) Du hast ein Kartenspiel (Seil) mit in die Schule gebracht. In der Pause schlägst Du zwei Mitschülern (Mitschülerinnen) vor: "Los, wir spielen Mau-Mau." ("Los, wir machen Seilchen.") Die beiden stimmen sofort zu. Einer (Eine) schlägt Dir auf die Schulter und sagt: "Das ist eine gute Idee!"
- Sit. 7 (ausgelacht) Du stehst mit einer Gruppe von Mitschülern (Mitschülerinnen) auf dem Hof. Einer (Eine) zeigt auf Dich und sagt: "Guck mal, wie der (die) aussieht." Die anderen sehen zu Dir hin und lachen.
- Sit. 8 (beschimpft) Du unterhältst Dich mit zwei Klassenkameraden (Klassenkameradinnen). Vier andere gehen an Euch vorbei. Einer (Eine) ruft Dir zu: "Na, Du Blödmann (doofe Ziege)."
- Sit. 11 (Füßchen) Du spielst Fangen auf dem Schulhof in der Pause. Da stellt Dir ein Mitschüler (eine Mitschülerin) "Füßchen".
- Sit. 12 (bedroht) Ein Mitschüler (Eine Mitschülerin), mit dem (der) Du häufig Ärger hast, droht Dir in der Pause: "Du kriegst gleich 'ne Naht"
- Sit. 15 (Spiclangebot) Ein Mitschüler (Eine Mitschülerin) fordert Dich in der Pause auf: "Komm, wir spielen zusammen!"
- Sit. 18 (Einladung) Ein Mitschüler (Eine Mitschülerin), mit dem (der) Du sonst wenig zusammen bist, fragt Dich in der Pause: "Hast Du Lust, heute nachmittag mit mir auf den Send zu gehen?"
- Sit. 21 (Weg versperrt) Als Du in der großen Pause zur Toilette gehen willst, versperren Dir andere Schüler (Schülerinnen) aus Deiner Klasse an der Tür den Weg: "Hier kommst Du nicht durch."
- Sit. 23 (umgerissen) Du stehst mit drei Mitschülern (Mitschülerinnen) auf dem Schulhof und Ihr unterhaltet Euch. Andere spielen Fangen und laufen um Euch herum. Einer (Eine) reißt Dich um, so daß Du das Gleichgewicht verlierst und beinahe hinfällst.
- Sit. 24 (angeschnitten bei Fehlen) Beim Fußballspielen (Seilspringen) in der Pause schreit Dich ein Mitspieler aus Deiner Klasse an: "Mensch, paß doch auf!" (schlägst Du das Seil. Deine Mitschülerin, die gerade springt, schreit Dich an: "Mensch, schlag doch mal vernünftig!")
- Sit. 25 (Geld leihen) In der großen Pause fragt Dich ein Mitschüler (eine Mitschülerin): "Leihst Du mir 50 Pfg. für eine Cola?"
- Sit. 28 (Gedränge) Auf dem Weg vom Schulhof zur Klasse ist nach der Pause ein großes Gedränge. Du wirst von hinten und von der Seite geschoben und gestoßen.
- Sit. 29 (allein zusehen) Du stehst in der großen Pause allein auf dem Schulhof und siehst den anderen beim Spielen zu.
- Sit. 31 (allein gehen) Du gehst in der großen Pause allein auf dem Schulhof herum.
- Sit. 35 (alle hüten zu) Du stehst in einer größeren Gruppe von acht bis zehn Leuten aus Deiner Klasse in der Pause zusammen und erzählst ihnen etwas Lustiges, was Du gestern erlebt hast. Alle hören Dir zu.
- Sit. 3. Gespräch über Hobby) In der großen Pause gehst Du mit zwei Klassenkameraden (Klassenkameradinnen) auf dem Schulhof spazieren und redest mit ihnen über Dein Hobby.
- Sit. 33 (schon so viele) Ein paar aus Deiner Klasse spielen Fangen. Du fragst, ob Du mitspielen darfst. Sie sagen "Ne, wir sind schon so viele."
- Sit. 34 (Sachen vom Tisch) Beim Hineingehen in den Klassenraum nach der großen Pause stoßt Du mit dem Fuß die Tasche eines Mitschülers (einer Mitschülerin) um. Der (Die) wird wutend und fegt mit dem Arm Deine Sachen vom Tisch.
- Sit. 40 (Personen langweilig) Du schlägst in der Pause ein Spiel vor. Ein Mitschüler (Eine Mitschülerin) sagt: "Ach, das ist doch langweilig. Laß uns lieber was anderes machen."
- Sit. 44 (Junge argert Mädchen) In der Pause ärgerst Du ein Mädchen, indem Du ihr etwas wegnimmt und damit davon läufst. Das Mädchen läuft hinter Dir her. (In der Pause ärgert Dich ein Junge, indem er Dir etwas wegnimmt und damit davon läuft.)

- Sit.1 (nicht beachtet)
Einige Schüler (Schülerinnen) aus Deiner Klasse stehen in der Pause auf dem Schulhof zusammen und unterhalten sich. Du stellst Dich dazu und sagst etwas. Die anderen reden weiter, als wenn Du nicht da wärst.
- Sit.3 (nicht mitspielen)
Drei aus Deiner Klasse wollen gerade Fangen spielen. Du fragst, ob Du mitspielen darfst. Einer (Eine) sagt: "Nein, hau ab, Du bist doch blöde."
- Sit.4 (Gespräch)
Du stehst mit vier Schülern (Schülerinnen) aus Deiner Klasse auf dem Schulhof, und Ihr unterhaltet Euch.
- Sit.5 (loht)
Du hast ein Kartenspiel (Seil) mit in die Schule gebracht. In der Pause schlägst Du zwei Mitschülern (Mitschülerinnen) vor: "Los, wir spielen Mau-Mau." ("Los, wir machen Seilchen.") Die beiden stimmen sofort zu. Einer (Eine) schlägt Dir auf die Schulter und sagt: "Das ist eine gute Idee!"
- Sit.7 (ausgelacht)
Du stehst mit einer Gruppe von Mitschülern (Mitschülerinnen) auf dem Hof. Einer (Eine) zeigt auf Dich und sagt: "Guck mal, wie der (die) aussieht." Die anderen sehen zu Dir hin und lachen.
- Sit.8 (beschimpft)
Du unterhältst Dich mit zwei Klassenkameraden (Klassenkameradinnen). Vier andere gehen an Euch vorbei. Einer (Eine) ruft Dir zu: "Na, Du Blödmann (doofe Ziege)."
- Sit.11 (Füßchen)
Du spielst Fangen auf dem Schulhof in der Pause. Du stellst Dir ein Mitschüler (eine Mitschülerin) "Füßchen".
- Sit.12 (bedroht)
Ein Mitschüler (Eine Mitschülerin), mit dem (der) Du häufig Ärger hast, droht Dir in der Pause: "Du kriegst gleich 'ne Naht"
- Sit.13 (Spielangebot)
Ein Mitschüler (Eine Mitschülerin) fordert Dich in der Pause auf: "Komm, wir spielen zusammen!"
- Sit.16 (Einladung)
Ein Mitschüler (Eine Mitschülerin), mit dem (der) Du sonst wenig zusammen bist, fragt Dich in der Pause: "Hast Du Lust, heute nachmittag mit mir auf den Send zu gehen?"
- Sit.21 (Weg versperrt)
Als Du in der großen Pause zur Toilette gehen willst, versperren Dir andere Schüler (Schülerinnen) aus Deiner Klasse an der Tür den Weg: "Hier kommst Du nicht durch."
- Sit.23 (umgerissen)
Du stehst mit drei Mitschülern (Mitschülerinnen) auf dem Schulhof und Ihr unterhaltet Euch. Andere spielen Fangen und laufen um Euch herum. Einer (Eine) reißt Dich um, so daß Du das Gleichgewicht verlierst und beinahe hinfällst.
- Sit.24 (angeschrien bei Fehler)
Beim Fußballspielen (Seilspringen) in der Pause schreit Dich ein Mitspieler aus Deiner Klasse an: "Mensch, paß doch auf!" (schlägst Du das Seil. Deine Mitschülerin, die gerade springt, schreit Dich an: "Mensch, schlag doch mal vernünftig!")
- Sit.25 (Geld leihen)
In der großen Pause fragt Dich ein Mitschüler (eine Mitschülerin): "Leihst Du mir 50 Pfg. für eine Cola?"
- Sit.26 (Gedränge)
Auf dem Weg vom Schulhof zur Klasse ist nach der Pause ein großes Gedränge. Du wirst von hinten und von der Seite geschoben und gestoßen.
- Sit.27 (allein spielen)
Du stehst in der großen Pause allein auf dem Schulhof und spielst den anderen beim Spielen zu.
- Sit.31 (allein gehen)
Du gehst in der großen Pause allein auf dem Schulhof herum.
- Sit.33 (allein mit Gruppe)
Du stehst in einer größeren Gruppe von acht bis zehn Leuten aus Deiner Klasse in der Pause zusammen und erzählst ihnen etwas Lustiges, was Du gestern erlebt hast. Alle hören Dir zu.
- Sit.34 (allein mit Gruppe)
In der großen Pause gehst Du mit zwei Klassenkameraden (Klassenkameradinnen) auf dem Schulhof spazieren und redest mit ihnen über Dein Hobby.
- Sit.36 (paar spielen)
Ein paar aus Deiner Klasse spielen Fangen. Du fragst, ob Du mitspielen darfst. Sie sagen "Nein, wir sind schon so viele."
- Sit.37 (allein mit Gruppe)
Beim Hineingehen in den Klassenraum nach der großen Pause stößt Du mit dem Fuß die Tasche eines Mitschülers (einer Mitschülerin) um. Der (Die) wird wütend und legt mit dem Arm Deine Sachen vom Tisch.
- Sit.38 (allein mit Gruppe)
Du schlägst in der Pause ein Spiel vor. Ein Mitschüler (Eine Mitschülerin) sagt: "Ach, das ist doch langweilig. Laß uns lieber was anderes machen."
- Sit.40 (Junge droht Mädchen)
In der Pause ärgert Du ein Mädchen, indem Du ihr etwas wehrmüht und damit davon läufst. Das Mädchen läuft hinter her her. (In der Pause ärgert Dich ein Junge, indem er

Modus der Situationsvorgabe

Zur Vorgabe der Situationen in den vier untersuchten Schulklassen stellt sich folgendes Problem:

Da es um eine Taxonomie von Situationen geht, müssen möglichst viele Situationen in die Analyse einbezogen werden. Es ist jedoch unmöglich, alle hier gewählten 23 Situationen einer Gruppe von Schülern vorzulegen. Denn das hieße die Konzentrationsfähigkeit, Motivation bzw. Kooperationsbereitschaft zwölfjähriger Kinder bei weitem überzustrapazieren, selbst wenn die Zahl der zu jeder Situation zu beantwortenden Fragen auf ein Minimum gekürzt würde, was im übrigen zusätzliche inhaltlich-methodische Probleme aufwerfen würde.

Für die Auswahl weniger, bedeutsamer Items wären zumindest umfangreiche Voruntersuchungen erforderlich. Dabei stellt sich auch die Frage, ob das differenzierte emotionale Empfinden in einer Situation überhaupt durch wenige Begriffe zu erfassen ist, und inwieweit sich Kinder dann auch noch in 23 Situationen nacheinander gefühlsmäßig hineinversetzen können bzw. wollen, zumal wenn sie sich jeweils nur kurz, nämlich anhand weniger Gefühlsbegriffe, mit der einzelnen Situation zu befassen haben.

Bei einer theoretisch denkbaren Verteilung der Situationsvorgabe z.B. auf zwei Schulvormittage wären die Ergebnisse der beiden Befragungsphasen wiederum nicht direkt vergleichbar, da der "zweite Durchlauf" sicher in einer anderen psychologischen Situation stattgefunden hätte;

abgesehen davon, daß bei einem derartigen Zeitaufwand die Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde zur Untersuchung zweifelhaft gewesen wäre.

Fazit ist: Es können in einer Klasse maximal 10-15 Situationen an einem Schulumorgen vorgegeben werden.

Diese Zahl wäre jedoch für die Erstellung einer Taxonomie der Situationen vermutlich zu gering.

Das bedeutet, daß die Daten für alle 23 ausgewählten Situationen in verschiedenen Klassen erhoben werden müssen. Allerdings sollen einige Situationen in allen Klassen gleichermaßen vorgelegt werden, damit anhand dieser "Schnittmenge" der Situationen die Antworten aller Klassen direkt miteinander verglichen werden können.

Mit dem hier gewählten Vorgabemodus sind natürlich einige auswertungstechnische Nachteile und auch eine gewisse Einschränkung der Interpretationsmöglichkeiten verbunden, was jedoch nach Abwägung der möglichen Alternativen (s.O.) hier in Kauf genommen wird.

Von den 23 ausgewählten Pausensituationen werden 5 in allen Klassen vorgegeben und jeweils 9 in nur zwei von vier Klassen, so daß jeder Schüler einer Klasse 14 Situationen zu bearbeiten hat. Dabei werden - soweit dies vorher aufgrund der Situationsinhalte abzuschätzen war - jeder Klasse 4 vermutlich angenehme und 8 vermutlich unangenehme Situationen zugeteilt, sowie 1 "allein"-Situation und die geschlechtsspezifische Situation "Junge ärgert Mädchen". Ansonsten erfolgt die Situationszuteilung zufällig. Der genaue Vorgabemodus ist im Anhang S. A7f angegeben.

2.2. KONSTRUKTION EINES FRAGEBOGENS ZUM SITUATIONSERLEBEN (SITUATIONSBOGEN)

In der vorliegenden Untersuchung sollte jeder Schüler zu jeder der ausgewählten sozialen Pausensituationen eine Reihe von Einschätzungsvornehmen, und zwar vor allem bezogen auf seine Gefühle in der jeweiligen Situation. Dazu mußte ein Fragebogen konstruiert werden, der im folgenden mit "Situationsbogen" *) bezeichnet wird.

Der Konstruktion dieses Situationsbogens liegt ein einfaches handlungstheoretisches Modell zugrunde, nach dem eine Situation in der Person bestimmte Gefühle und Bewertungen auslöst, worauf hin ein bestimmtes Verhalten gezeigt bzw. geplant wird. Anschließend nimmt die Person selbst eine Bewertung des Verhaltens vor, wobei auch bestimmte soziale Konsequenzen antizipiert werden. (Vgl. auch PERVINS Modell des Person-Interaktionsprozesses (1977) in Kap. 1.5.3. und MISCHELS Person-Variablen (1973) in Kap. 1.4.1.)

Die hier unterstrichenen Bereiche stellen gleichzeitig auch die Teile des Situationsbogens dar, wobei zusätzlich als erstes Item die Frage nach der Auftretenshäufigkeit der Situation aufgenommen wurde.

Die Rückwirkung der Verhaltenskonsequenzen auf die Situation und das Erleben und Verhalten der Person wird im vorliegenden Design nicht mehr erfaßt.

Diese Fragebogenkonzeption ähnelt der des wesentlich umfangreicheren "Situationsbewertungssystems", das ULLRICH & ULLRICH DE MYUNCK (1979) zur Bestimmung der Intensität funktionaler Kategorien von

*) Eine Abbildung des Situationsbogens befindetet sich im Anhang S. A4f.

Person-Situation-Interaktionen für Erwachsene entwickelt haben.

Der vorliegende Abschnitt über die Konstruktion des Situationsbogens gliedert sich nun in zwei Teile: Zunächst geht es um die Auswahl der Gefühlsbegriffe, die ja das Kernstück der Untersuchung darstellen, dann um die Auswahl der übrigen Items zur Situations- und Verhaltensbewertung und zu den Verhaltenskonsequenzen.

Für jeden dieser Itembereiche wird zuerst die entsprechende Version von ULLRICH et al. skizziert. Dann folgt die Darstellung und Begründung der hier vorgenommenen Modifikationen, einschließlich der Beschreibung der endgültigen Fassung des jeweiligen Fragebogenteils.

2.2.1. DEFINITION UND AUSWAHL DER GEFÜHLSBEGRIFFE

Zur Definition des Gefühlsbegriffs

Begriffe, wie emotionales Erleben, Gefühl und Affekt werden je nach Autor üblicherweise unterschiedlich gebraucht, wobei Gefühl und Affekt oft gleichbedeutend mit Emotion verwendet wird. Allerdings werden unter Affekten tendentiell eher heftige und kurzdauernde emotionale Reaktionen verstanden (vgl. SCHMIDT-ATZERT 1981, S.30).

In der vorliegenden Untersuchung wird unter Gefühlen oder erlebten Emotionen solche Befindlichkeiten verstanden, die von dem betreffenden Schüler selbst als "Gefühle" bezeichnet und sprachlich mitgeteilt werden. Damit ist allein die wahrgenommene und mitgeteilte Befindlichkeit Gegenstand der Definition, unabhängig davon, was dem jeweiligen Schüler selbst nicht bewußt sein mag oder von ihm bewußt nicht mitgeteilt wird (vgl. auch SCHMIDT-ATZERT 1981, S.33).

Im folgenden werden also die Begriffe Gefühl, Emotion und emotionales Erleben synonym verwendet zur Bezeichnung (vom Betroffenen) mitgeteilter Emotionen.

Zur Auswahl der Gefühlsbegriffe

Kernstück des Fragebogens, der den Probanden zu jeder der ausgewählten Situationsbeschreibungen vorgelegt wurde, sind Fragen zur emotionalen Reaktion auf die jeweilige Situation. Dabei wurden Schülern das Benennen ihrer Gefühle in einer Situation durch vorgegebene Gefühlsbegriffe erleichtert, zu denen nur die jeweils empfundene Intensität des Gefühls (von "ich fühle mich gar nicht ..." bis "ich fühle mich sehr ...") anzugeben war.

Die Vorgabe eines bestimmten Sets von Gefühlsbegriffen in jeder Situation ermöglicht außerdem den direkten Vergleich zwischen Situationen und Personen (im Gegensatz zum freien Einzelinterview, das auch noch zusätzliche Probleme aufwerfen würde, vgl. 2.5.).

Üblicherweise werden empfundene Gefühle (in Situationen) über Adjektivlisten von Gefühlsbegriffen erfragt (vgl. etwa PLUTCHIK 1970, DAVITZ 1970, JANKE & DEBUS 1978, HAMPEL 1977, ULLRICH & ULLRICH DE MYUNCK 1978, 1979).

Ein solches Instrument liegt jedoch für Kinder noch nicht in einer standardisierten Form vor. Es mußte also für diese Untersuchung eine eigene "Gefühlsliste" erstellt werden.

Als Orientierung für die Auswahl der Gefühlsbegriffe diente dabei das Emotionalitätsinventar (EMI) von ULLRICH & ULLRICH DE MYUNCK (1975, 1978, 1979).

Beschreibung des Emotionalitätsinventars (EMI)

Es handelt sich dabei um ein neueres Instrument aus dem deutschsprachigen Raum, das zur experimentellen Kontrolle emotionaler Reaktionen entwickelt wurde, und von den Autoren im Rahmen der Therapie sozialer Störungen eingesetzt wird, um das Erleben der Klienten in bestimmten (schwierigen) sozialen Situationen zu erfassen und im Verlauf der Therapie zu vergleichen.

Bei der Konstruktion des EMI wurden die Autoren durch die Eigenschaftsliste von BRENGELMANN (1967) und die Befindlichkeitsskala von VON ZERSEN (1976, et al. 1970) angeregt.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit ist besonders die sog. Emotionalitätsinventar-Situativ-Form (EMI-S) von ULLRICH & ULLRICH DE MYUNCK (1979) von Bedeutung, die-kombiniert mit der Situationsbewertungsskala (s.u.) - ein "Meßmittel zur Bestimmung der Intensität funktionaler Kategorien von Person-Situation-Interaktionen" darstellt (a.a.O., S.5) und u.a. eingesetzt werden kann zur Bestimmung verhaltenssteuernder Aspekte von Situationsbereichen oder "zur Erfassung kurzfristiger emotionaler Reaktionen auf phobische Stimuli oder anderweitig determinierte somatische, physikalische und soziale Stressoren" (a.a.O., S.31).

Die EMI-Skala umfaßt 70 Items, die bipolar anhand der folgenden 6-stufigen Skala vorgegeben werden:

	sehr							sehr				
		deutlich				deutlich						
			eher		eher							
wohl...	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	... unwohl

Eine Faktorenanalyse (an 542 Pbn. in 6 Belastungssituationen) ergab folgende 7 Faktoren, die 55% der Gesamtvarianz erklären und auf die im folgenden bei der Auswahl relevanter Gefühlsbegriffe für den

Situationsbogen noch einmal Bezug genommen wird.

- A: Ängstlich-gehemmte versus gelöst-sichere Reaktion
- De: Depressiv-traurige versus zufrieden-frohe Reaktion
- Er: Erschöpft-passive versus dynamisch-aktive Reaktion
- Ag: Aggressiv-feindliche versus friedfertig-nachgiebige Reaktion
- Op: Pessimistisch-resignative versus optimistisch-bejahende Reaktion
- Ri: Risikobereit-offene versus abwägend-verschlossene Reaktion
- V: Verlassenheitsgefühl versus Geborgenheitsgefühl

Modifikationen

Für den Situationsbogen zur Einschätzung der Gefühle in sozialen Pausensituationen mußte das EMI nach folgenden Kriterien modifiziert werden:

(a) Auswahl kindgerechter Items

Die ausgewählten Begriffe sollten für 12jährige Schüler verständlich sein und dem Erleben der Kinder entsprechen.

Deshalb wurden Fremdwörter wie "souverän", "dynamisch", "chaotisch", "resignierend" nicht in den Situationsbogen aufgenommen. Ebenso schieden Begriffe aus, die aus einer Art "Psycho-Sprache" der Erwachsenen stammen, und mit denen Kinder vermutlich wenig anzufangen wissen, wie "antriebsarm", "entscheidungsfreudig", "risikobereit", "überempfindlich", "gespannt", "offen". Auch mehrdeutige Begriffe wie "steif", "bequem", "frei" und Begriffe, die von den Kindern mit Negativ-Wertungen ihres Verhaltens (durch Erwachsene) in Verbindung gebracht werden könnten, wie "böse", "zappelig", "nervös", "weinerlich", "schüchtern", wurden nicht akzeptiert.

Ungünstig erschienen auch solche Begriffe, die von den Kindern möglicherweise nicht in ihrer bildhaften Bedeutung verstanden würden und dann Heiterkeit oder Mißverständnisse ausgelöst hätten, wie "erschlagen", "giftig", "bissig", "Lebensmüde", "klar", "angenehm", "schwer".

(b) *Auswahl relevanter Items für den Inhaltsbereich
"soziale Pausensituationen"*

Hier erschienen besonders Begriffe relevant, die hoch auf dem Faktor "gelöst-sichere versus ängstlich-gehemmte Reaktion" laden. Zu diesem Faktor werden auch im EMI am meisten Begriffe angeboten. Schließlich wurden bestimmte Begriffe, die extreme Gefühle beschreiben, ausgeklammert bzw. abgeändert, da solche Begriffe wie "todängstlich", "zittrig", "schläfrig", "Herzjagen", "todmüde", "unheimlich", von den Kindern im gegebenen Situationskontext wahrscheinlich als übertrieben und nicht zutreffend erlebt würden.

Nach diesen beiden Kriterien wurden von drei Schulpsychologen mit mehrjähriger Praxiserfahrung 30 Gefühlsbegriffe ausgewählt.*)

Diese Gefühlsliste wurde dann an fünf Situationen (Sit. 1, 3, 4, 23, 24) und 12 Schülern in der Schulpsychologischen Beratungsstelle erprobt. Eine bipolare Skalenkonstruktion erschien methodisch nicht mehr vertretbar, da aus Gründen der Verständlichkeit und Relevanz einige Skalenpole fortgelassen bzw. umbenannt werden mußten, und somit die Gegensätzlichkeit der restlichen Begriffe nicht mehr empirisch gesichert war. Außerdem

*) An dieser Stelle möchte ich Frau Dipl.-Psych. Barbara HELL und Herrn Dipl.-Psych. Michael ROELLE für ihre freundliche Mitarbeit herzlich danken.

hatten Vorversuche mit Schülern gezeigt, daß der Umgang mit unipolaren Skalen, bei denen jeweils nur die Intensität des Gefühl eingeschätzt werden mußte, für die Schüler leichter war.

(c) *Kürzung des Fragebogens*

Da jeder Schüler 14 Situationen anhand der Gefühls-items einzuschätzen hatte und nur 3 Schulstunden zur Verfügung standen, konnten ohnehin nicht alle 70 Items des EMI vorgegeben werden, sondern maximal 20. Aufgrund der o.a. Vorversuche wurden von den 30 ursprünglich ausgewählten Begriffen dann noch einmal 12 gestrichen, bei denen Verständnisschwierigkeiten aufgetreten waren oder die sich über alle Probanden und Situationen hinweg als nicht relevant oder mit anderen Begriffen gleichbedeutend, also redundant, herausstellten.

Endgültige Fassung der Gefühlsbegriffe

In die endgültige Version des Situationsgebogen wurden dann die folgenden 18 Gefühlsbegriffe aufgenommen. Dabei sind die Begriffe hier nach vermutlich angenehmen und unangenehmen Gefühlen geordnet, während sie den Schülern in gemischter Reihenfolge vorgegeben wurden. In Klammern hinter jeden Begriff steht das Symbol des Faktors, zu dem dieser oder ein ähnlich lautender Begriff im EMI gehörte (s.o.).

<u>angenehme Gefühle:</u>		<u>unangenehme Gefühle:</u>
- wohl (De)		- unsicher (A/Ri)
- lebendig (Er)		- traurig (De/Op)
- kraftvoll (Er)		- ängstlich (A)
- überlegen (A)		- durcheinander (A)
- selbstsicher (A/Ri)		- machtlos (A)
- ruhig (A)		- gehemmt (A)
- dazugehörig (V/Op)		- zornig (Ag)
		- schlapp (Er/Op)
		- im Stich gelassen (V)
		- angegriffen (Ag/V/A)
weder unangenehm noch angenehm: - gleichgültig (Ag)		

Jeder Gefühlsbegriff wurde in der Instruktion durch die Nennung von Synonymen erläutert und auf einer unipolaren fünfstufigen Skala schriftlich vorgegeben.

Kreuze nun bitte an, wie Du Dich normalerweise fühlst, wenn Du in der beschriebenen Situation bist, also was dann in Deinem Inneren vor sich geht.

"Ich fühle mich dann"

	sehr	ziemlich	etwas	wenig	gar nicht
wohl.....					
lebendig.....					
unsicher.....					
:					
:					

2.2.2. AUSWAHL DER ITEMS ZUR SITUATIONS- UND VERHALTENSBEWERTUNG UND ZU DEN VERHALTENS-KONSEQUENZEN

Im Situationsgebogen wurden die Schüler zu jeder der vorgegebenen Situationen zunächst aufgefordert, die Situationsbeschreibung zu lesen und dann die Auftrenhäufigkeit der Situation sowie die Intensität der 18 ausgewählten Gefühle in der Situation einzuschätzen. Der entsprechende Fragebogenteil dazu sah wie folgt aus:

Lies Dir bitte den Text auf der Karte Nr. durch und stell Dir vor, Du erlebst die dort beschriebene Situation in der großen Pause. Kreuze bitte an, wie häufig Du in diese Situation kommst.

"Ich erlebe die Situation ..."	oft	manchmal	selten	nie
=====				

Die Bearbeitung der Gefühlsliste hat im Rahmen der Fragestellung "Situationstaxonomie" aufgrund des emotionalen Erlebens" die größte Bedeutung.

Als Ergänzung sollten jedoch auch einige Items vorgegeben werden, die sich auf andere Bereiche des handlungstheoretischen Modells beziehen, nämlich auf die subjektiven Bewertungen bezogen auf die Situation, das eigene Verhalten in der Situation und die antizipierten sozialen Verhaltenskonsequenzen.

Ähnliche Bereiche werden auch von ULLRICH & ULLRICH DE MYUNCK (1978, 1979) in ihrer Situationsbewertungsskala (SB) erfaßt.

Die Skala enthält 55 bipolare Items zu folgenden Bereichen:

1. Schwierigkeit versus Leichtigkeit der Situation
2. Bedrohlichkeit versus Neutralität
3. Vermeidungs- versus Annäherungstendenz in der Handlung
4. Positive versus negative Fremdkonsequenz
5. Positive versus negative Selbsteinschätzung in der Handlung.

Für die vorliegende Untersuchung wurde diese SB-Skala erheblich gekürzt und modifiziert im Hinblick auf die veränderte Zielgruppe (Schüler anstelle von Erwachsenen).

Bewertung der Situation

Bei dem Versuch, Begriffe auszuwählen, die die Bewertung der Situation durch den Schüler erfassen, stößt man auf die Schwierigkeit, eindeutig zu trennen zwischen Gefühlen in der Situation und Bewertung der Situation.

Von den 20 Begriffen, die ULLRICH et al. (1979) zur Bewertung der Situationen vorschlagen, beinhalten viele implizit in der Situation auftretende Gefühle, z.B. Begriffe wie "ängstigend", "gelassen machend", "überfordernd", "anstrengend".

Für den Situationsbogen wurden schließlich (inhaltlich und aufgrund von Vorversuchen) drei Begriffspaare ausgewählt, die den Schülern folgendermaßen vorgegeben wurden:

Stell Dir die Situation bitte noch einmal ganz genau vor und kreuze an, wie Du sie findest.

<u>"Ich finde die Situation..."</u>	sehr							sehr
			deutlich			deutlich		
				eher		eher		
angenehm	1	2	3		4	5	6	unangenehm
langweilig	1	2	3		4	5	6	aufregend
beruhigend	1	2	3		4	5	6	beunruhigend

Diese Auswahl ist wie folgt begründet:

Das Begriffspaar "angenehm-unangenehm" soll die Dimension der Valenz der Situationen erfassen; das Begriffspaar "aufregend-langweilig" wurde sinntensprechend aus verschiedenen Items der SB-Skala konstruiert, um so etwa wie angenehme Spannung versus reizlose Langeweile zu erfassen, bzw. den Aufforderungscharakter oder die Reizarmut der Situation. Das dritte Begriffspaar "beruhigend-beunruhigend" bezieht sich schließlich auf die Bedrohlichkeit versus Neutralität der Situation.

Auf die an sich interessante Frage nach der Schwierigkeit einer Situation wurde verzichtet, nachdem sich im Vorversuch erhebliche Verständnisschwierigkeiten gezeigt hatten. Offenbar konnten die Kinder Situationen nicht als etwas zu Bewältigendes, Schwieriges oder Leichtes ansehen, was sicher bei Therapiepatienten mit sozialen Problemen sehr viel eher der Fall ist.

Verhalten in der Situation

Die in der Situation ausgelöste Handlungstendenz wird bei ULLRICH et al. (1979) durch 10 Verhaltensalternativen zu erfassen versucht.

Diese Vorgehensweise erscheint jedoch im Zusammenhang mit dem Zweck der vorliegenden Untersuchung wenig brauchbar: die vorgegebenen Verhaltensalternativen sind allgemein und abstrakt formuliert und oft nur im übertragenen Sinn auf die Situationen anwendbar

z.B. werden folgende Verhaltenstendenzen vorgegeben: ausharren versus abbrechen; abschalten versus intensiv erleben; hinschauen versus wegsehen; von anderen erledigen lassen versus selber tun.

Als realistischer und erlebnisnäher für die zu befragenden Schüler wurde deshalb hier eine offene Frage nach dem Verhalten in der vorgegebenen Situation bevorzugt:

Schreibe nun bitte in die folgenden Zeilen, wie Du Dich normalerweise in der beschriebenen Situation verhältst und was Du machst. Am besten liest Du Dir vorher die Situation auf der Karte noch einmal durch.

.....
.....
.....

Diese offene Frage sollte in zweifacher Hinsicht als Kontrollitem dienen:

Zum einen sollten die Schüler durch diese Aufgabe dazu angeregt werden, sich intensiv innerlich mit der Situation auseinanderzusetzen, damit anschließend eine sinnvolle Bewertung des eigenen Verhaltens und der erwarteten Verhaltenskonsequenzen überhaupt möglich wurde.

Zum anderen dient der Antworttext zur Orientierung bei der Auswertung, um sicher zu gehen, daß die Zuordnung des Situationsbogens zur entsprechenden Situationsbeschreibung fehlerfrei erfolgt (Absicherung gegen Nu-

merierungsfehler) und daß die Schüler den Situationstext inhaltlich verstanden haben.

Auf eine ebenfalls mögliche inhaltliche Auswertung der Verhaltensantworten, etwa über ein Kategoriensystem, wurde hier verzichtet, da dies den Rahmen der untersuchten Fragestellung überschreitet.

Bewertung des Verhaltens

Im handlungstheoretischen Modell folgt im Anschluß an das gezeigte oder geplante Verhalten eine kritische Selbstbewertung seiner Angemessenheit. Im Zusammenhang mit der Untersuchungsfrage ist anzunehmen, daß die Zufriedenheit mit dem eigenen Verhalten sowohl von der Situation als auch von der jeweils urteilenden Person abhängt.

Im Situationsbogen wird daher erfaßt, wie der Schüler selbst sein Verhalten in der Situation, das er zuvor in der offenen Frage beschrieben hat, bewertet. Der zugehörige Fragebogenteil umfaßte zwei Items, die analog zu denen der Situationsbewertung auf einer 6-stufigen Skala einzuschätzen waren:

Wie findest Du Dein Verhalten, das Du gerade beschrieben hast? Wie reagieren die Mitschüler normalerweise darauf?

	"Ich finde mein Verhalten..."						
	sehr	deutlich	eher	eher	deutlich	sehr	
ungeschickt	1	2	3	4	5	6	geschickt
erfolgreich	1	2	3	4	5	6	erfolglos

Diese beiden Begriffspaare sind unter dem Aspekt der Verständlichkeit und allgemeinen Anwendbarkeit aus den 10 Begriffspaaren des entsprechenden Fragebogenteils von ULLRICH et al. (1979) ausgewählt worden. Die Autoren erfragen in diesem Zusammenhang übrigens nicht die Selbstbewertung bezogen auf das Verhalten, sondern bezogen auf die eigene Person insgesamt. Der Proband soll angeben, wie er sich in der betreffenden Situation zur Zeit selbst fände, etwa sympathisch, erfolgreich, intelligent, ersetzbar etc.. Die Einschätzung setzt jedoch in einem noch höheren Ausmaß die Fähigkeit zur Distanzierung von der eigenen Person im Sinne eines Perspektivenwechsels voraus, und dürfte für Zwölfjährige mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden sein.

2.3. KONTROLLE WEITERER VARIABLEN

Zusätzlich zu den Situationsbögen wurden bei jedem Schüler eine Reihe weiterer Variablen erhoben, von denen anzunehmen ist, daß sie mit der individuellen Art des Erlebens und Bewertens sozialer Situationen in Beziehung stehen.

Dazu wurden den Schülern zu Beginn der Befragung ein Fragenblatt vorgegeben, das vor allem zur Einstimmung in den Inhaltsbereich "Schulpause" diente. Dieser sog. Einstimmungsbogen wird im folgenden vorgestellt.

Anschließend werden die beiden Persönlichkeitsfragebögen beschrieben, die den Schülern nach Beendigung der Befragung zu den Pausensituationen vorgelegt wurden, und zwar als situationsübergreifende standardisierte Vergleichsinstrumente zu den Situationsbögen. Als letztes, von den Schülerelbsteinschätzungen unabhängiges Kontroll- bzw. Vergleichsinstrument wurde ein Lehrerbogen konstruiert, der eine situationsübergreifende Kurzform des Situationsbogens darstellt und vom Klassenlehrer für jeden Schüler ausgefüllt wurde. Dieser Lehrerbogen wird am Ende dieses Kapitels beschrieben.

2.3.1. PAUSENVERHALTEN, KONTAKT ZU MITSCHÜLERN UND EINSTELLUNG ZUR PAUSE (EINSTIMMUNGSBOGEN)

Ziele

Mit der Vorgabe des Einstimmungsbogens zu Beginn der Befragung sollten zusätzlich zum Informationsgehalt der einzelnen Itembeantwortung folgende übergeordnete Ziele erreicht werden:

- (a) Die Schüler sollten sich gedanklich, vorstellungs- und gefühlsmäßig auf den Themenbereich "Schulpause" einstellen bzw. "eingestimmt" werden.

- (b) Sie sollten durch die Bearbeitung des Einstimmungsbogens mit der Befragungssituation vertrauter werden. Anfangsunsicherheiten und Spannungen sollten durch das baldige "Erfolgserlebnis", das erste Blatt geschafft und bewältigt zu haben, reduziert werden. Es sollte also eine Entlastung etwa im Sinne von "Das ist ja gar nicht schlimm, das kann ich ja!" erreicht werden.
- (c) Damit sollte gleichzeitig verhindert werden, daß sich die Anfangsgefühle der Befragungssituation gegenüber (voll) auf die Bearbeitung der ersten Pausensituation auswirken.

Im Rahmen der Untersuchung soll außerdem festgestellt werden, ob sich Zusammenhänge herstellen lassen zwischen dem individuellen Erleben sozialer Situationen und anderen globalen, nicht situationsspezifischen Fragen nach Pausengewohnheiten, Einstellung und Kontakt zu den Mitschülern u.ä., wie sie im Einstimmungsbogen gestellt werden.

Überblick über den Inhalt

In seinem Inhalt erfaßt der Einstimmungsbogen neben einigen Angaben zur Person (Alter, Geschwisterzahl) die allgemeine Einstellung der Schüler zur Schulpause im Vergleich zu den Situationsbereichen "Unterricht" auf der einen und "Freizeit" auf der anderen Seite (als Ankerreize) sowie die aus Sicht der Schüler üblichen Pausenaktivitäten und eine Angabe über die liebste Pausenbeschäftigung.

Außerdem erschien es zur Einordnung des Situationserlebens hilfreich, Informationen zu erheben über die (selbst wahrgenommenen) Kontakte zu Klassenkameraden, also darüber, wieviele Freunde der Schüler in seiner Klasse hat, mit wem er in der Pause meistens zusammen ist und wie gern er mit den Mitschülern in dieselbe Klasse geht.

Darstellung der einzelnen Itemgruppen

Die einzelnen Itemgruppen des Einstimmungsbogens sollen im folgenden dargestellt und ihr Stellenwert im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ggf. kurz begründet werden. (Eine Abbildung des Fragebogens befindet sich im Anhang, S. A3. Der genaue Wortlaut der Fragen kann aus der Instruktion im Anhang S. A9ff entnommen werden.)

- I. namentliche Kennzeichnung des Einstimmungsbogens, sowie Angabe des Alters des Probanden, um das Ausmaß der Altersunterschiede in der untersuchten Stichprobe zu erfassen.
- II. Angabe der Geschwisterzahl und der Stellung in der Geschwisterreihe, um zu prüfen, ob sich ggf. systematische Einflüsse dieser Variablen auf das Erleben sozialer Situationen feststellen lassen.

Das Einbeziehen der Frage nach den Geschwistern entspricht entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, nach denen bestimmte Beziehungen zwischen Geschwisterzahl und Stellung in der Geschwisterreihe sowie bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen zu erwarten sind.

So stellten SEITZ & RAUSCHE (1976) beispielsweise fest, daß sich mit zunehmender Geschwisterzahl die Werte für Selbsterleben von allgemeiner Angst und von Impulsivität im Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (siehe 3.4.2.) erhöhen, während die Selbstüberzeugung hinsichtlich eigener Meinungen, Entscheidungen und Planungen abnimmt. Es ist natürlich damit nicht gesagt, daß dieser Zusammenhang bei jedem einzelnen Schüler besteht.

- III. Globalurteil über die Beziehung des Probanden zu seinen Klassenkameraden, d.h. darüber wie gern oder ungern er mit ihnen in derselben Klasse ist.
- IV. Angaben über die Zahl der Freunde in der Klasse, um zu erfahren, mit wievielen Klassenkameraden der Proband "gern und oft zusammen" ist.

- V. Angaben über übliche Interaktionspartner in der Schulpause, um zu erfahren, mit wievielen Kindern welchen Geschlechts der Proband in der Pause meistens zusammen ist. Diese Frage löst vermutlich (wie Frage IV) Assoziationen konkreter Pausensituationen aus und dient damit der gedanklich-vorstellungsmäßigen Einstimmung in den Themenbereich "Schulpause".

Genaue Zahlenangaben wurden in den Fragen IV. und V. erfragt, um die Probanden zu einer echten Auseinandersetzung mit dem Fragenbereich zu veranlassen, was bei einer Pauschalantwort ("wenige - viele" z.B.) leichter hätte umgangen werden können. Tatsächlich reagierten vielen Probanden auf diese Frage damit, daß sie sich längere Zeit über in der Klasse umsahen und halblaut "Freunde" zählten.

- VI. Angabe eigener typischer Pausenaktivitäten, um (grobe) Rückschlüsse auf die Relevanz der ausgewählten Pausensituationen zu ziehen und um zu prüfen, ob man hier deutliche Unterschiede zwischen Schülern findet, die ggf. dann mit dem individuellen Situationserleben (sinnvoll) in Beziehung gebracht werden können.
- VII. Globalurteil über die Valenz der Pause im Vergleich mit den Situationsbereichen "Unterricht" und "Freizeit", um zu prüfen, ob die Schüler tatsächlich der Pause den zu erwartenden Stellenwert beimessen, nämlich angenehmer als Unterricht und unangenehmer als Freizeit zu sein, und inwieweit dabei bedeutsame individuelle Unterschiede bestehen.

VIII. Angabe der gewünschten, idealen Pausenaktivität, wobei hier Antwortmöglichkeiten vorgegeben wurden, die sich auf die Art der Kontaktwünsche beziehen (keinen Kontakt; Kontakt zum Erwachsenen, zu wenigen oder vielen Kindern und Wunsch, den Schulbereich ganz zu verlassen). Allerdings bleibt offen, welche Vorstellung der einzelne Schüler jeweils konkret mit der eher formal skizzierten Wunschtätigkeit inhaltlich verbindet.

2.3.2. SELBSTBESCHREIBUNG DER SCHÜLER IN PERSÖNLICHKEITSFRAGEBÖGEN (AFS, PFK)

Da es in der vorliegenden Untersuchung auch um die Frage geht, inwieweit man aufgrund des Situationserlebens zwischen Schülern mit besonderen (sozialen) Ängsten und ähnlichen psychischen Auffälligkeiten anderen, nicht in diesem Sinn auffälligen Schülern unterscheiden kann, sollten zusätzlich zum Vergleich mit den Situationsbögen andere, standardisierte Persönlichkeitsfragebögen bearbeitet werden.

Dann kann geprüft werden, ob Zusammenhänge zwischen Situationserleben und (situationsüberdauernden) Testmerkmalen der Schüler bestehen, ob also situationsspezifische Datenerhebung bezogen auf "Gefühle in Situationen" in ähnlicher Weise zwischen Schülergruppen differenziert wie gängige situationsübergreifende Trait-Tests für die entsprechenden Persönlichkeitsbereiche.

Dabei geht es also um den Vergleich verschiedener Instrumente, die alle Selbstberichtsdaten liefern. Als "Außenkriterium" für das soziale Verhalten eines Schülers wurde zusätzlich die jeweilige Beurteilung durch den Klassenlehrer einbezogen (vgl. 2.4.3.).

Auswahl standardisierter Persönlichkeitsfragebögen

Sieht man sich die gängigen Fragebögen für die Zielgruppe (12jährige Kinder) an, so fällt auf, daß vor allem Fragebögen vorliegen, die schulisch relevante Merkmale wie Leistungsmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Attributierung von Erfolg und Mißerfolg, Prüfungsangst etc. erfassen, oder solche, in denen es allgemein um Angst, Neurotizismus, Extraversion etc. geht.

Speziell zur Selbsteinschätzung der Kompetenz im Umgang mit Gleichaltigen oder zur sozialen Selbstsicherheit fehlen standardisierte Tests für die betreffende Altersgruppe.

Für die vorliegende Untersuchung wurden daher Fragebögen gewählt, die zumindest in einzelnen Skalen als Moderator-Variablen für den Inhaltsbereich "soziale Situationen in der Schulpause" relevant zu sein scheinen und die mit möglichst wenigen Items möglichst viele verschiedene Variablen einigermaßen zuverlässig und valide erfassen.

Diesen Kriterien entsprechend fiel die Wahl auf den Angstfragebogen für Schüler (AFS) von WIECZERKOWSKI et al. (1974) und den Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (PFK)/ Teil "Selbstbildaspekte" von SEITZ & RAUSCHE (1976). Diese beiden Instrumente werden im folgenden kurz beschrieben, insbesondere im Hinblick auf ihre zu erwartende Relevanz für das emotionale Erleben sozialer Situationen.

Angstfragebogen für Schüler (AFS)

Der AFS ist ein mehrfaktorieller Fragebogen, der die ängstlichen und unlustvollen Erfahrungen von Schülern im Alter von 9-16 Jahren in folgenden Aspekten erfaßt: (Die Beschreibung von Skalen stammt aus der Handanweisung von WIECZERKOWSKI et al. (1974, S.20).)

Die Skala Prüfungsangst (PA) beschreibt Gefühle der Unzulänglichkeit und Hilflosigkeit in schulischen Prüfungssituationen sowie Ängste vor einem Leistungsversagen, die vielfach mit vegetativen Reaktionen verbunden sind. Die Werte auf dieser Skala stehen wahrscheinlich weniger mit dem Erleben sozialer Situationen in Zusammenhang, könnten aber von Interesse sein zur allgemeinen Kennzeichnung der untersuchten Stichprobe.

Die Skala Manifeste Angst (MA) enthält Items, die auf allgemeine Angstsymptome wie Herzklopfen, Nervosität, Einschlaf- und Konzentrationsstörungen sowie Furchtsamkeit und ein reduziertes Selbstvertrauen eingehen und weist hohe faktorielle Ähnlichkeit mit der Neurotizismus-Skala im HANES von BUGGLE & BAUMGÄRTEL (1972) und mit dem KAT von THURNER & TEWES (1969) auf. Es ist zu erwarten, daß sich Kinder mit hohen MA-Werten auch im Situationserleben bezogen auf den Umgang mit Mitschülern von anderen, nicht-ängstlichen Kindern unterscheiden. Von daher dürfte diese Skala im Rahmen der vorliegenden Untersuchung besonders relevant sein.

Die Skala Schulunlust (SU) erfaßt die innere Abwehr von Kindern gegen die Schule und einen durch unlustvolle Erfahrungen bewirkten Motivationsabfall gegenüber unterrichtlichen Gegenständen. Hier ist offen, inwieweit Schulunlust auch mit vermehrt unangenehmen Erfahrungen im Umgang mit den Klassenkameraden einhergeht.

Die Skala Soziale Erwünschtheit (SE) soll die Tendenz von Schülern erfassen, sich angepaßt und sozial erwünscht darzustellen. Sie kann als Ängstlichkeit interpretiert werden, von der erwünschten sozialen Norm abzuweichen. Zugleich gibt sich in ihr jedoch vielfach eine Neigung zur Verstellung

zu erkennen (in manchen Fragebögen "Lügenskala" genannt). Hier sind die Werte auf der Skala ein wichtiger Anhaltspunkt dafür, inwieweit Schüler möglicherweise auch in der Einschätzung der Situationen sozial erwünscht, also nicht offen geantwortet haben.

Der Fragebogen besteht aus 50 Items, die jeweils mit "stimmt" bzw. "stimmt nicht" zu beantworten sind. Die im Handbuch mitgeteilten umfangreichen testtheoretischen Ergebnisse sowie die beschriebene Faktorenstruktur konnten von KURY & BÄUERLE (1975) an Hand der Daten einer über die gesamte Bundesrepublik streuenden Stichprobe bestätigt werden. Der AFS kann daher als ausreichend erprobtes, zuverlässiges Instrument angesehen werden.

Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (PFK)

Als zweiter Fragebogen wurde der Teil "Selbstbild-Aspekte" des Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (PFK-SB) von SEITZ & RAUSCHE (1976) vorgegeben.

Die Autoren legen mit dem PFK ein dreiteiliges umfangreiches Testinventar für Kinder im Alter von 9 - 14 Jahren vor, das folgende Dimensionen erfaßt:

- (a) Verhaltensstile: emotionale Erregbarkeit; fehlende Willenskontrolle; aktiv-extravertiertes Temperament; Zurückhaltung und Scheu vor Sozialkontakt;
- (b) Motive: aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung; Bedürfnis nach Eigenständigkeit und Selbstgenügsamkeit; schulischer Ehrgeiz; Bereitschaft zu sozialem Engagement; Neigung zur Erwachsenenabhängigkeit; Maskulinität der Einstellung;
- (c) Selbstbild-Aspekte: Selbsterleben von existentieller Angst; Selbstüberzeugung hinsichtlich eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen; Selbsterleben von Impul-

sivität und Unbekümmertheit; Tendenz zur Selbstaufwertung, Selbstüberschätzung und Selbstbeschönigung; Selbsterleben von Unterlegenheit (Minderwertigkeit) gegenüber anderen.

Zu jeden einzelnen Dimensionen sind in der Handanweisung von 1976 ausführliche Angaben zur Gültigkeit zusammengestellt, die neben einer Zusammenfassung der inhaltlichen Komponenten und dem Verweis auf bisherige empirische Forschungen, in denen der gleiche oder ein vergleichbarer Persönlichkeitsfaktor identifiziert wurde, auch empirisch gestützte persönlichkeitspsychologische Erkenntnisse zur Genese des jeweiligen Merkmals einbeziehen.

Es erschien unmöglich, den Schülern innerhalb des zeitlichen Rahmens der Untersuchung alle drei Fragebögen vorzugeben.

Die Entscheidung für einen der drei Fragebögen und gegen die beiden anderen fiel jedoch schwer. Von jedem der drei Bereiche - Verhaltensstile, Motive und Selbstbild-Aspekte - ist zu erwarten, daß Beziehungen bestehen zu bestimmten Aspekten des emotionalen Erlebens sozialer Situationen. Am günstigsten wäre einer Auswahl verschiedener Items aus allen drei Skalen gewesen, dann wären aber natürlich die Testnormen nicht mehr anwendbar.

So fiel die Entscheidung zugunsten des Teils "Selbstbild-Aspekte" (SB), da in dessen Skalen am stärksten so etwas wie allgemeines Selbstwertgefühl einzugehen scheint. Besonders von den Skalen 1 (Allgemeine Angst) und 5 (Selbsterleben von Unterlegenheit gegenüber anderen) des PFK-SB ist zu erwarten, daß die Werte mit dem emotionalen Erleben sozialer Situationen in Zusammenhang stehen und von daher im Rahmen der vorliegenden Untersuchung relevant sind.

Der SB-Teil des PFK umfaßt 61 Items, die mit "Stimmt" oder "stimmt nicht" zu beantworten sind, und ist damit um etwa 10 Items kürzer als die anderen Fragebogenteile.

Im folgenden sollen die einzelnen Dimensionen des Test-Teils "Selbstbild-Aspekte" kurz beschrieben werden (ausführlichere Angaben finden sich im Testhandbuch von SEITZ & RAUSCHE 1976, S.29-32).

SB 1: Selbsterleben von allgemeiner Angst

Die hier erfaßte Angst setzt sich zusammen aus Angst vor Dunkelheit, vor Alleinsein, vor Neuem, vor Bedrohungen, vor Verletzungen und Angstträumen. Es handelt sich um eine allgemeine, nicht an bestimmte, konkrete Situationen gebundene Angst, um "trait anxiety" im Sinne von CATTEL & SCHEIER (1961), die schon als Angst-Disposition an eine Situation herangetragen wird und in stärkerem Maße gegenüber nur etwaigen Angstanlässen erlebt wird. Die Autoren nehmen an, daß SE-Angst auf "grundlegender Störungen im emotionalen Bezug zur Mitwelt, auf tiefergehende Störungen des Vertrauens" zurückgeht (a.a.O., S.29).

SB 2: Selbstüberzeugung hinsichtlich eigener Meinungen, Entscheidungen und Planungen

Schüler mit hohen Werten auf dieser Skala äußern Zufriedenheit mit sich selbst, Toleranz für Kritik, Erwartung von und Befriedigtsein über Lob, Anerkennung und Akzeptierung seitens der Umgebung, Überzeugung von eigenem Können u.ä.. Selbstüberzeugung entspricht damit dem "Selbstvertrauen" nach GUILFORD (1964), impliziert eine optimistische Zukunftserwartung und steht in positivem Zusammenhang mit kognitiven Leistungen (vgl. SEITZ 1970, 1971).

SB 3: Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit

Impulsiv-unbekümmerte Kinder beschreiben sich eher als nachlässig und wenig nachdenklich. Sie geben an, soziale Spielregeln zu übertreten, wenig Skrupel und Bedenken zu haben, zu übertreiben, sich an anderen zu orientieren und diese nachzuahmen. Die dazu kohärenten Kinder erleben sich als gewissenhaft, korrekt, sparsam, manchmal übergenu und nachdenklich-ernst. SB-Impulsivität entspricht der "Impulsivität contra Bedachtsamkeit" nach GUILFORD (1964) und "hängt damit zusammen, vorschne zu reagieren, noch bevor alle relevanten Motive und Konsequenzen des eigenen Handelns entsprechend berücksichtigt werden" (Vgl. PAWLIK 1968, S.317). Impulsivität steht auch mit Durchsetzungs-, Anerkennungs- und Selbstwertproblemen in Beziehung und scheint mit geringer elterlicher Erziehungsintensität einherzugehen.

SB 4: Tendenz zur Selbstaufwertung, Selbstüberschätzung und Selbstbeschönigung

Kinder mit hohen Werten in Selbstaufwertung schildern die Tendenz, sich hervorzutun, zu renommieren. Sie bezeichnen sich als Beliebteste im Freundeskreis, halten ihre Meinung für wichtiger als die anderer und glauben, daß sie vieles besser wissen als andere Gleichaltrige und Erwachsene. Inhaltlich ähnelt die SB-Selbstaufwertung dem "need for improvement" nach GUILFORD (1964), steht jedoch nicht in Zusammenhang mit SB-Unterlegenheit, im Sinne einer Kompensation von Unterlegenheitsgefühlen. Die Autoren vermuten als Genese die (eher oberflächliche) Internalisation elterlicher Setzungen und Anspruchsniveaus, äußern sich jedoch insgesamt in ihrer Interpretation vorsichtiger und weniger definitiv-abschließend als bei den anderen Dimensionen.

SB 5: Selbsterleben von Unterlegenheit (Minderwertigkeit) gegenüber anderen

Kinder mit hohen Werten in SB-Unterlegenheit halten andere für hübscher, leistungsfähiger, einfallreicher, sportlicher, stärker, erfolgreicher. Sie leiden darunter, daß sie manches nicht können, möchten so sein wie andere und fühlen sich von anderen verspottet. Es handelt sich also um ein aus dem Vergleich mit anderen resultierendes Gefühl der "Minderwertigkeit". Die Autoren nehmen an, daß hier die Erfahrungen des Kindes im Vergleich und in Konkurrenz mit Gleichaltrigen bedeutsam sind. Dementsprechend zeigt SB-Unterlegenheit die höchsten Korrelationen zu den Verhaltensstilen "emotionale Erregbarkeit" und "Scheu vor Sozialkontakt", die ebenfalls stärker sozialen Einflüssen außerhalb der elterlichen Erziehung unterliegen. Außerdem bestehen Korrelationen mit SB-Allgemeiner Angst und SB-Impulsivität. Daneben wirkt es sich auch auf das Sozialverhalten aus im Sinne einer "Sozialschwäche".

Von allen PFK-SB-Skalen sind theoretisch Zusammenhänge mit dem emotionalen Erleben sozialer Situationen zu erwarten, insbesondere von den Skalen SB 1 (Selbsterleben von allgemeiner Angst) und SB 5 (Selbsterleben von Unterlegenheit).

2.3.3. BESCHREIBUNG DER SCHÜLER DURCH IHREN LEHRER (LEHRERBOGEN)

Zum Vergleich der Schüler-Selbsteinschätzungen (bezogen auf ihre Gefühle, Verhaltensbewertungen und -konsequenzen in sozialen Situationen) mit einem Außenkriterium wurden Fremdeinschätzungen jedes Schülers durch seinen Klassenlehrer einbezogen.

Diese Angaben sollten in erster Linie dazu dienen, Extremgruppen von Schülern aufzufinden, die sich (bei Einschätzung durch den Lehrer) im Hinblick auf bestimmte situationsübergreifende Gefühlstendenzen und Verhaltenskonsequenzen deutlich voneinander unterscheiden. Diese im Urteil des Lehrers extrem unterschiedlichen Schülergruppen sollten dann im Hinblick auf ihre situationsbezogenen Selbsteinschätzungen miteinander verglichen werden.

Der Lehrerbogen stellt eine Kurzform des Situationsbogens dar und umfaßt drei Itemgruppen: (Ein Originalblatt des Lehrerbogens befindet sich im Anhang S. A6).

1. Beschreibung der Gefühls- bzw. Verhaltenstendenzen des Schülers im Umgang mit Mitschülern

Die Instruktion dazu lautete:

"Im Umgang mit den Mitschülern nehme ich den (die) Schüler (-in) im allgemeinen folgendermaßen wahr:"

Dazu wurden dem Lehrer folgende acht Begriffe vorgegeben, deren Ausprägungsgrad er für jeden Schüler auf einer fünfstufigen Skala (analog der Skala im Situationsbogen) anzugeben hatte: lebendig; gleichgültig; ängstlich; überlegen; dazugehörig; machtlos; selbstsicher; gehemmt. Diese Begriffsauswahl wurde unter folgenden

Gesichtspunkten zusammengestellt:

- a) Da der Lehrer situationsübergreifende, allgemeine Gefühlszuschreibungen, quasi im Sinne von Eigenschaften vornehmen sollte, wurden stark situationsbezogene Begriffe wie "wohl", "schlapp" und "zornig" fortgelassen.
 - b) Da der Lehrerbogen so kurz wie möglich sein mußte, wurde zur Vermeidung von Redundanz von jeweils zwei annähernd gegensätzlichen Begriffen nur ein Begriff aufgenommen, z.B. "dazugehörig" statt "im Stich gelassen" und "selbstsicher" statt "unsicher".
 - c) Außerdem wurden ebenso viele positive wie negative Begriffe ausgewählt.
2. Bewertung des Verhaltens des Schülers gegenüber den Mitschülern im Hinblick auf Geschicklichkeit und Erfolg (analog zum Situationsbogen)
 3. Beschreibung der Reaktion der Mitschüler auf den Schüler im Hinblick auf
Zustimmung versus Kritik;
aufmerksam versus gleichgültig;
freundlich versus abweisend (analog dem Situationsbogen).

2.4. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

Im folgenden werden zunächst Angaben zu Zahl, Alter und Geschlecht der untersuchten Schüler gemacht, bevor der Ablauf der Untersuchung ausführlich dargestellt wird.

2.4.1. PROBANDEN

An der Befragung nahmen vier 6. Jahrgänge aus zwei Münsteraner Hauptschulen teil. Insgesamt wurden 97 Schüler befragt, davon 41 Mädchen und 56 Jungen. Das Alter der untersuchten Stichprobe schwankte zwischen 11 und 14 Jahren, wobei der Altersdurchschnitt bei 12;4 Jahren lag.

2.4.2. BESCHREIBUNG DES ABLAUFES DER UNTERSUCHUNG

Ort und Zeitpunkt der Befragung *)

Die Befragung fand im Klassenraum der jeweiligen Klasse statt und zwar vom Beginn der ersten bis zum Ende der dritten Schulstunde.

Ablauf der Befragung

Zwei Schulpsychologen (männlich/weiblich) **) führten die Befragung gemeinsam durch, die folgendermaßen ablief: (Der Instruktionstext ist wörtlich im Anhang S. A9 abgedruckt).

*) Bevor die Befragung in den einzelnen Schulklassen stattfand, wurden die Genehmigungen des Klassenlehrers, des zuständigen Schulrates und die aller Eltern der zu befragenden Schüler eingeholt.

**) Für sein Engagement und seine Mitarbeit bei der Durchführung der Befragungen danke ich ganz herzlich meinem Kollegen Herrn Dipl.-Psych. Michael ROELLE.

1. Einführung

Die Testleiter (TL) stellten sich vor, erklärten den Zweck der Befragung, gaben einen Ausblick auf den Ablauf, versicherten die Geheimhaltung aller Angaben und versuchten, sie Schüler zur Mitarbeit zu motivieren.

Um einen möglichst geordneten, störungsarmen Ablauf der Befragung zu begünstigen, wurden mit den Schulklassen folgende vier Verhaltensregeln vereinbart:

- ehrlich antworten
- allein arbeiten und andere nicht beeinflussen
- Fragen an die Testleiter stellen
- ruhig und aufmerksam arbeiten

Auf diese Regeln konnte, da sie schriftlich als Tafelbild festgehalten waren, im Laufe der Befragung jeweils verwiesen werden.

2. Bearbeitung des Einstimmungsbogens

Der Einstimmungsbogen mit Fragen zur Person, zum Pausenverhalten, zum Kontakt zu Mitschülern und zur Einstellung gegenüber Pause und Unterricht wurde allen Schülern gleichzeitig vorgelegt und Item für Item im Gespräch mit der ganzen Schulklasse erläutert.

3. Bearbeitung der Situationsbeschreibungen anhand der Situationsbögen

Die 14 zu bearbeitenden Situationsbeschreibungen lagen auf verschiedenfarbige Pappkarten gedruckt stapelweise (pro Situation ein Stapel) nach der Darbietungsreihenfolge A (siehe Anhang S. A7) geordnet nebeneinander auf einem Tisch vorn im Klassenraum.

Die Schüler der Klasse wurden zur Hälfte der Gruppe A und zur Hälfte der Gruppe B zugeordnet, und zwar so, daß je zwei Banknachbarn verschiedenen Gruppen angehörten. Die Schüler der Gruppe A bearbeiteten die Pausensituationen in der Darbietungsreihenfolge A,

die Schüler der Gruppe B in umgekehrter Reihenfolge B. Jede Gruppe wird einem der beiden Versuchsleiter (VL) zugewiesen, der für die Fragen dieser Schüler, für das Austeilen der zu bearbeitenden und das Entgegennehmen der bereits bearbeiteten Situationskarten zuständig war, der für seine Gruppe also als Ansprechpartner und Bezugsperson fungierte.

Die erste Pausensituation wurde allen Schülern gleichzeitig vorgegeben. Sie diente als Beispielsituation zur Erläuterung des Situationsbogens. *)

Die restlichen 13 Situationskarten wurden dann von den Schülern im individuellen Tempo bearbeitet.

Dazu holte sich jeder Schüler nacheinander jeweils zwei aufeinander folgende Situationskarten vom für ihn zuständigen VL, bearbeitete sie auf zwei Situationsbögen und lieferte danach Karten und Situationsbögen wieder beim VL ab, der die ausgefüllten Bögen kurz auf Vollständigkeit überprüfte, dem Schüler eine Anerkennung aussprach und ihm die nächsten beiden Situationskarten zur Bearbeitung mitgab.

Als Orientierungshilfe waren je zwei aufeinander folgende Karten auf gleichfarbigen Karton gedruckt. Durch die verschiedenen Farbgruppen bekam der Schüler gleichzeitig eine optische Rückmeldung über seinen "Leistungsstand".

4. Bearbeitung der Persönlichkeitsfragebögen

Schülern, die mit der Bearbeitung der 14 Situationskarten fertig waren, wurde von dem für sie zuständigen Versuchsleiter zunächst der Angstfragebogen für Schüler und danach der Persönlichkeitsfragebogen für Kinder vorgelegt und einzeln erklärt.

Sofern Schüler diese Fragebögen vor Ablauf der Untersuchungszeit ausgefüllt hatten, wurde ihnen angeboten, freiwillig weitere Pausensituationen auf sog.

*) Zum genauen Wortlaut der Erläuterungen siehe Anhang S. A9ff.

Sonderkarten zu bearbeiten, was sämtliche Schüler annahmen. Die zusätzlichen Situationen stammten aus Vorversuchen oder von der Vorgabe in den anderen beiden Klassen und wurden nicht in die Auswertung einbezogen.

5. Bearbeitung des Lehrerbogens

Während der Untersuchungszeit waren zeitweise die jeweiligen Klassenlehrer hinten im Klassenraum anwesend und bearbeiteten für jeden ihrer Schüler den sog. Lehrerbogen.

2.5. ZUM GELTUNGSBEREICH DER UNTERSUCHUNG - EINSCHRÄNKUNGEN, IMPLIKATIONEN, STÖRVARIABLEN

Die Art des gewählten Designs wirft einige Probleme auf und bringt bestimmte Einschränkungen und Implikationen im Hinblick auf den Geltungsbereich der Untersuchung mit sich.

Auf einige dieser Probleme soll im folgenden näher eingegangen werden, dabei wird zunächst das jeweilige Problem thematisiert und dann erfolgt eine Diskussion möglicher alternativer Vorgehensweisen und die Begründung für das hier gewählte Vorgehen, einschließlich der darin enthaltenen Implikationen.

Tatsächliches Erleben versus Erlebnisbericht

Die Ergebnisse der Untersuchung sind nur auf die Befragungssituation zu beziehen und nicht auf das tatsächliche Erleben und Verhalten in der Situation selbst.

Die Vorgabe von erweiterten S-R-Fragebögen impliziert, daß die gewonnenen Daten aus introspektiven Berichten der Schüler stammen, deren vergangene Erfahrung mit solchen oder ähnlichen Situationen als Grundlage für die Einschätzung dienen.

("Wie habe ich mich gefühlt, als ...?" oder
"Wie würde ich mich fühlen, wenn ...?")

Jedenfalls wird zur Beantwortung aller Items eine Situation und ein Situationserleben in der Vorstellung konstruiert. Das tatsächliche Erleben entspricht also nicht unbedingt dem Erlebnisbericht im Fragebogen.

Denn zum einen verzerrt sich mit der zeitlichen Distanz zum tatsächlichen Erleben der Situation die Erinnerung. Zum anderen spiegeln die im Fragebogen erfaßten Gefühlsbegriffe wahrscheinlich nicht unmittelbar das individuelle Erleben. Vielmehr sind erst einmal "Übersetzungsprozesse" erforderlich und Entscheidungen darüber, ob das erinnerte oder vorgestellte Gefühl zu den vorgegebenen Begriffen paßt und in welchem Ausmaß dies der Fall ist.

Die Daten sind also, da es sich um phänomenale Berichte handelt, verfälscht durch De- und Enkodierung.

Über den Weg der sprachlichen Mitteilung ist nie an das "wahre", unmittelbare Erleben einer Person heranzukommen.

Andererseits gibt es keinen direkteren Weg, inneres Erleben und emotionale Reaktionen zu erfassen, als den über den phänomenalen Bericht der Personen selbst; denn die "Fehlerquoten" bei Schlußfolgerungen über erlebte Gefühle aufgrund von beobachtetem Verhalten oder physiologischen Messungen dürften noch erheblicher sein.

Daher ist hier emotionales Erleben definiert worden als das, was vom Betroffenen selbst als solches mitgeteilt wird.

Im Hinblick auf den Geltungsbereich läßt sich festhalten: Selbst wenn ein Schüler die Gefühlsbegriffe nicht in Erinnerung an tatsächliches Erleben beantwortet, sondern im Hinblick darauf, wie er sich fühlen würde, wenn ihm jemals eine solche Situation begegnet, oder wie man sich seiner Vorstellung nach in solch einer Situation normalerweise fühlt oder gar fühlen sollte, dann gehen immer gleichzeitig die persönlichen Vorstellungen und tatsächlichen Erfahrungen des Schülers mit sich selbst in sozialen Situationen sowie sein allgemeines Selbstkonzept und seine "Theorie" über bestimmte soziale Situationen in die Antworten ein.

Wenn also jemand besonders ausgeprägte negative Gefühle in vielen Situationen angibt, so kann dies einerseits sein tatsächliches Erleben widerspiegeln, oder andererseits seine Vorstellung ausdrücken, daß solche negativen Gefühle in den Situationen angemessen sind.

In jedem Fall bringt der Schüler mit seinen Ankreuzungen die verschiedenen Situationen in Verbindung mit den verschiedenen Gefühlsbegriffen, und diese Person-Situation-Gefühl-Verknüpfungen werden im Hinblick auf Regelmäßigkeiten untersucht.

Ein wichtiger Vorteil dieses Designs ist die Ökonomie bei der Datengewinnung und die entsprechend hohe Zahl der untersuchten Schüler.

Vorgabe ausgewählter Situationen

Anders als beispielsweise bei PERVIN (1977) und KELLY (1955), die die relevanten Situationen, die Gefühlsbegriffe, die Konstrukte etc. von den (allerdings erwachsenen und besonders gebildeten) Probanden direkt erfragten, wurden die Situationsbeschreibungen, Gefühlsbegriffe, Situationsbewertungskategorien etc. in der vorliegenden Untersuchung nicht von den jeweiligen Schülern selbst geliefert, sondern es wurde ihnen jeweils eine Auswahl vorgegeben. (Zum Verfahren bei der Auswahl der Situationen und Situationsbogen-Items siehe 2.3. und 2.4.).

Dieses Vorgehen ist dadurch begründet, daß sich die Untersuchung auf 12jährige Hauptschüler bezieht, die aufgrund ihres Alters, ihrer sprachlichen Kompetenz und Abstraktionsfähigkeit etc. kaum in der Lage sind, ohne Hilfestellung durch klärende und anregende Fragen, also vollkommen eigenständig, zu einem bestimmten Thema ("Situationen im Umgang mit den Klassenkameraden in der Schulpause") ad hoc zahlreiche verschiedene Situationen anzugeben. Es würde die Schüler zusätzlich überfordern, wenn die produzierenden Situationen auch noch das eigene Erleben repräsentieren und in ihren bedeutsamen Merkmalen klar und anschaulich formuliert sein sollen (zu den entsprechenden Vorversuchen mit Schülern vgl. 2.2.3.).

Es mußten also zur Befragung bestimmte Situationen ausgewählt werden, und die resultierende Situationstaxonomie gilt dementsprechend nur für diesen begrenzten Situationsbereich.

Anders als z.B. bei PERVIN (1976) wird also hier nicht eine große Zahl repräsentativer Situationen an wenigen Probanden untersucht, sondern den hier

untersuchten kindlichen Probanden kann nur ein enger Situationsbereich zugemutet werden, der dafür aber relativ vielen Probanden vorgelegt werden kann. Dabei ist kein Außenkriterium denkbar, um zu prüfen, ob tatsächlich relevante oder gar aus der Sicht der Schüler repräsentative Situationen erfaßt worden sind.

Selbst wenn sich jemand mehrere Wochen lang täglich auf dem Schulhof aufhielte und kontinuierlich soziale Situationen registrierte, wäre dadurch kaum mehr als im vorliegenden Design gesichert, daß der Beobachter überhaupt relevante Situationen unverfälscht zu sehen bekommt, daß er sie dann auch schülergemäß kodiert, oder, daß alle Schüler diese (durch systematische Beobachtung gewonnenen) Situationen bei schriftlicher Vorgabe noch als realistisch und relevant erleben.

Zur Abschätzung der Relevanz der ausgewählten Situationen werden daher die subjektiven Einschätzungen der Klassenlehrer und die Angaben der Schüler über die erlebte Situationshäufigkeit erhoben.

Vorgabe der Gefühlsbegriffe

Vor allem auch für die erlebten Gefühle kann angenommen werden, daß Kinder es nicht gewohnt sind, ihr vermutlich differenziertes emotionales Erleben spontan in Begriffe zu fassen.

Wahrscheinlich besteht eine Diskrepanz zwischen einer Art "passivem" und einer Art "aktivem" Gefühlswortschatz. Das würde bedeuten, daß die Schüler durchaus in der Lage sind, vorgegebene Gefühlsbegriffe daraufhin zu überprüfen, ob und inwieweit sie dem tatsächlichen eigenen Erleben in einer Situation entsprechen, auch wenn sie diese Begriffe selbst nicht spontan verwenden.

Da in die Auswahl der Gefühlsbegriffe (ebenso wie in die der Situationen) jedoch unausweichlich bestimmte theoretische Vorstellungen und praktische Erfahrungen von Erwachsenen eingehen, bleibt letztlich unklar, ob bzw. wie bedeutsam die sprachliche Kodierung der Gefühle (und Situationen) durch die Erwachsenen von der durch die Schüler selbst abweicht.

Der Annahme, man könnte über das freie Interview einen unmittelbaren Zugang zum Erleben des Schülers bekommen, muß entgegengehalten werden, daß allein schon die sprachliche Beschreibung, das In-Worte-Fassen des Erlebten eine Veränderung im emotionalen Erleben selbst bewirken kann, ganz unabhängig davon, daß 12jährige Schüler mit dieser Aufgabe überfordert scheinen (siehe Beschreibung der Vorversuche unter 2.1.3.).

Das hat z.B. Auswirkungen auf die Interpretationsmöglichkeiten bei der Verwendung der Gefühlsbegriffe. Wenn die Schüler z.B. bestimmte Gefühlsbegriffe kaum angeben, so kann daraus nicht etwa geschlossen werden, daß sie solche Gefühle tatsächlich selten im Umgang mit den Mitschülern erleben.

Möglicherweise werden diese Gefühle von den Schülern nur sprachlich anders benannt, oder sie sind tabuisiert und werden nicht zugegeben. Oder es sind nur solche Situationen ausgewählt worden, in denen diese (vielleicht in Wirklichkeit häufig vorkommenden) Gefühle nicht ausgelöst werden.

"Wahrheitsgemäße" Beantwortung der Fragen

(a) Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit

Hier stellt sich die Frage, inwieweit der einzelne Schüler bereit und in der Lage ist, vor sich und dann auch schwarz-auf-weiß unangenehme Gefühle, einen Mißerfolg seines Verhaltens, häufiges Erleben vielleicht peinlicher Situationen einzugestehen. Ist er nicht eher geneigt, sich positiv und glücklich darzustellen? Grob abschätzen läßt sich die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit mit Hilfe der SE-Skala im AFS*). Außerdem ist hier versucht worden,

*) Die Auswertung der Schülerantworten auf der AFS-Skala "Soziale Erwünschtheit" bestätigt den Eindruck, daß die Schüler im Durchschnitt recht offen geantwortet und auch eigene "Fehler" und Schwächen zugegeben haben: Der über alle Schüler gemittelte Skalenwert für "soziale Erwünschtheit" liegt im Durchschnittsbereich, weniger als 10% der Probanden weisen hier überdurchschnittlich hohe Werte auf.

im Rahmen der Instruktion und Testdurchführung eine akzeptierende, wertneutrale Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Schüler wohl und von daher frei fühlen, auch vermeintlich Unerwünschtes zuzugeben.

Es ist eine allgemeine Erfahrung aus der schulpsychologischen Arbeit, daß heranwachsende Kinder durchaus schnell bereit sind, offen und ehrlich ihre Meinung zu sagen, wenn sie spüren, daß jemand daran ernsthaft interessiert ist und ihre Beiträge und sie selbst akzeptiert. Dies ist nicht nur in Einzelgesprächen zu beobachten, sondern auch in kleineren Gruppen, die z.B. zu Testuntersuchungen zusammengestellt werden.

Die Konsistenz der angegebenen Gefühle mit der tatsächlichen Selbstwahrnehmung ist jedoch nicht zu überprüfen.

Es läßt sich also anhand der Daten nicht entscheiden, ob ein Schüler "tatsächlich" wie angegeben gefühlt hat, ob er wesentlich andere Gefühle genannt hat oder ob er zwar anders in der Situation selbst gefühlt hat, sich aber im nachhinein bei der Befragung nicht mehr daran erinnert (etwa aufgrund von Abwehrmechanismen bezogen auf Erfahrungen, die nicht mit dem Ideal- oder Selbstkonzept übereinstimmen).

Theoretisch wäre auch die Möglichkeit der anonymen Befragung in Betracht gekommen. Damit hätte man allerdings erhebliche Nachteile in Kauf nehmen müssen (höhere Fehlerquoten als bei Namensnennung, Betonung des "Geheimnischarakters" der Antworten, evtl. weniger Verantwortlichkeit des einzelnen Schülers für die Ernsthaftigkeit seiner Antworten, Probleme bei der Zuordnung der Persönlichkeitsfragebögen und der Lehrerbögen zu den entsprechenden Schülern etc.). Stattdessen wurde hier den Schülern in der Instruktion explizit zugesichert, daß die Antworten nur für die VL bestimmt waren und nicht den Lehrern oder anderen Personen zugänglich gemacht werden würden.

(b) Antworten unter "sozialem Druck" der Mitschüler

Inwieweit glaubten sich die Schüler beim Antworten von ihren Nachbarn beobachtet und ggf. negativ bewertet und sind so unter "sozialen Druck" geraten?

Der Klassenkamerad hat sicher aus Sicht der

Schüler mehr Einfluß und kann ggf. wirkungsvoller persönliche Informationen mißbrauchen als ein fremder Erwachsener.

Zunächst einmal kann man wohl als einigermaßen gesichert annehmen, daß in der Regel solche Schüler nebeneinander sitzen, die sich einigermaßen gut leiden können und einander wohlwollend gegenüberstehen. Denn sämtliche Lehrer der untersuchten Klassen stellten die Sitzplatzwahl frei.

Schließlich wurde auch während der Befragung versucht, etwaige Beeinflussungen der Schüler durch ihre Nachbarn zu verhindern.

So konnte durch eine unterschiedliche Darbietungsreihenfolge der Situationsbeschreibungen erreicht werden, daß nebeneinander sitzende Kinder in der Regel verschiedene Situationskarten zu bearbeiten hatten, und daß damit ein direkter Vergleich der Antworten, der die Schüler sich am meisten interessiert hätte, nicht möglich war.

Schließlich wurde ein entsprechender Hinweis auf Vertraulichkeit auch in die Instruktion bzw. in die Befragungsregeln aufgenommen.

Wenn dann doch einmal beobachtet wurde, daß Schüler auf das Blatt des Nachbarn sahen, so wurden sie von dem für sie zuständigen Testleiter freundlich angesprochen und auf die vereinbarte Regel hingewiesen.

Befragung im Klassenverband in der Schule

Der wichtigste Vorteil der Befragung der Schulklasse als Ganzes ist die Erlebnisnähe.

Die Interaktionspartner, auf die sich die sozialen Pausensituationen beziehen, sind unmittelbar anwesend. Der Schüler fühlt sich in der Befragungssituation weiterhin als Schüler in seiner Klasse, so daß Assoziationen und Erinnerungen an tatsächliche Erlebnisse leichter auftauchen und die zuge-

hörigen Gefühle eher aktualisiert werden können als bei dem alternativen Design der Einzelbefragung durch einen Erwachsenen in der fremden Umgebung eines Versuchsraumes.

Eine solche Einzel-situation wäre wahrscheinlich mit anderen aktuellen Gefühlen verbunden gewesen, - etwa mit Befriedigung über die Aufmerksamkeitszuwendung eines Erwachsenen, mit Leistungsdruck, etwas erzählen zu müssen, oder mit Verlegenheitsgefühl und Unsicherheit darüber, was der Erwachsene jetzt wohl hören möchte, - die es dem Schüler sicher erschwert hätten, sich gefühlsmäßig in die vorgegebenen Situationen hineinzusetzen.

Natürlich kommt bei der Einzelbefragung zusätzlich ein abschreckend hoher Zeit- bzw. Personalaufwand hinzu, d.h. man hätte entweder die Zahl der befragten Schüler verringern müssen oder mit mehreren Versuchsleitern arbeiten müssen, was natürlich wiederum unkontrollierbare Einflüsse auf die jeweilige Befragungssituation gehabt hätte.

Aber auch die hier getroffene Entscheidung, die Schüler im Rahmen ihrer gesamten Klasse zu befragen, bringt Nachteile mit sich. Bei der großen Zahl der Versuchspersonen (max. 26) besteht die Gefahr, daß fehlerhafte Fragebogenbearbeitung unbemerkt bleibt, daß Unklarheiten und Mißverständnisse auftreten, daß der einzelne Schüler sich anonym und nicht persönlich angesprochen und zur Mitarbeit aufgefordert fühlt, daß einzelne Schüler durch Unruhe, aktuelle Ereignisse oder bestimmte eingefahrene Interaktionen mit Mitschülern abgelenkt oder beeinflußt werden.

Hier wurde versucht, diese unerwünschten Nebeneffekte dadurch zu verringern, daß für jeweils die Hälfte einer Klasse einer der beiden Versuchsleiter "zuständig" war, so daß jedes Kind einen festen Ansprechpartner hatte, mit dem es häufig persönlich interagieren konnte. Die Versuchsleiter bemühten sich dabei zu jedem einzelnen Schüler möglichst oft Kontakt aufzunehmen, indem sie jeden Schüler bei Rückgabe der ausgefüllten Bögen (und gleichzeitigem Abholen der nächsten Situationskarten) ansprachen, ihn für sorgfältiges Ausfüllen der Bögen lobten und ihm für Fragen und Kommentare zur Verfügung standen.

Da die Schüler die einzelnen Situationsbeschreibungen jeweils in ihrem individuellen Tempo bearbeiten konnten, hatte jeder VL Zeit, bei den nach und nach zurückgebrachten, ausgefüllten Bögen zu kontrollieren, ob beim Ausfüllen Fehler oder Mißverständnisse aufgetreten waren, und diese Fragen dann mit dem betreffenden Schüler klären bzw. ihn darauf aufmerksam machen.

Die Möglichkeit, die Schüler einer Klasse in kleinen Gruppen zu befragen, wurde nicht gewählt, da die Kriterien einer solchen Gruppenaufteilung sicher einen Einfluß auf die Gefühle der Schüler gehabt hätten.

Selbst wenn eine Aufteilung nach Zufall erfolgt wäre, hätte dies störende Einflüsse wie Unruhe und Unzufriedenheit zur Folge, wenn z.B. Schüler nicht mit bestimmten Klassenkameraden zusammengekommen wären oder wenn vorgebrachte Wünsche nach "Gruppentausch" vom VL hätten abgelehnt werden müssen.

Motivation und Ermüdungseffekte

Es ist damit zu rechnen, daß zumindest für einige Schüler die Bearbeitung der 14 Situationsbeschreibungen und -bögen mit ziemlicher Anstrengung verbunden ist und daß Ermüdungs- und Sättigungseffekte auftreten, die dazu führen, daß die letzten Situationen nicht mehr so sorgfältig bearbeitet werden wie die ersten.

Außerdem kann man vermuten, daß schriftliches Material an sich bei Schülern - insbesondere bei Hauptschülern - wenig Motivation schafft.

Hier wurde versucht, diesen Effekten durch zwei Maßnahmen zu begegnen:

In den Versuchsablauf wurden erstens verschiedene Bedingungen eingebaut, die - wie die allgemeine pädagogisch-psychologische Erfahrung zeigt - motivierend wirken können:

- (a) Eigenaktivität beim Abholen und Zurückbringen der Fragebögen und dabei gleichzeitig erweiterter Bewegungsspielraum;

- (b) persönliche Zuwendung und Lob für sorgfältiges Ausfüllen und Beachtung der zuständigen VL beim Abholen und Zurückbringen der Bögen;
- (c) optischer Anreiz durch die verschieden farbigen Pappkarten mit den Situationsbeschreibungen;
- (d) dadurch gleichzeitiger Überblick über die Gesamtmenge der Aufgaben bzw. kontinuierliche Rückmeldung über den eigenen "Leistungsstand";
- (e) Eigenverantwortung bei der Zeiteinteilung und dem Arbeitstempo (kein Zeitdruck);
- (f) geringe Aufgabenschwierigkeit, so daß jeder Schüler die Aufgaben erfolgreich bewältigen konnte;
- (g) Interesse an den Situationsbeschreibungen, da sie auf den direkten Lebensbereich der Schüler bezogen waren und entsprechend eine gewisse Neugier und innere Beteiligung hervorriefen.

Um zweitens zu verhindern, daß einzelne Situationen besonders stark durch einseitige Anfangs- oder Ermüdungseffekte "betroffen" wurden, bearbeitete jeweils die Hälfte einer Klasse die 14 Situationsbeschreibungen in umgekehrter Reihenfolge als die andere Klassenhälfte.

Natürlich sind bei der Bearbeitung der Situationen unbestimmte Bezugssystem-Veränderungen zu erwarten, insofern als einzelne Situationen als Ankerreize fungieren und nachfolgende Gefühlseinschätzungen in unkontrollierbarer Weise beeinflussen können. Durch die Veränderung der Darbietungsreihenfolge konnte diese Effekte zwar variiert, nicht aber "ausgeschaltet" oder kontrolliert werden.

Was bleibt trotz aller Einschränkungen und Vorgaben?

Trotz aller Einschränkungen bleibt es interessant, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Schülern (bzw. Schülergruppen) zu untersuchen im Hinblick auf ihren Umgang mit dem vorgegebenen Gefühlsbegriffen und im Hinblick auf die darauf basierenden Gruppierungen der vorgegebenen Situationen in eine (begrenzte) Taxonomie sozialer Pausensituationen.

Ob das hier gewählte methodische Vorgehen berechtigt war, wird vor allem davon abhängen, inwieweit es zu sinnvoll interpretierbaren Aussagen führt, aus denen abgeleitet werden kann, daß die Schüler nicht wahllos irgendwelche Gefühlsbegriffe in irgendwelchen Situationen angekreuzt haben, sondern daß die Antworten bestimmte, interpretierbare Strukturen oder Regelmäßigkeiten aufweisen, die sich mit Situations- oder Personen-Merkmalen in einen Erklärungszusammenhang bringen lassen.

3. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

3.0. OBERBLICK

Bei der Auswertung der Daten sind - in Analogie zu den drei Dimensionen des Interaktionsmodells "Personen-Situationen-Reaktionen" - drei Betrachtungsebenen sinnvoll, in die sich dementsprechend das vorliegende Kapitel gliedert.

1. Untersuchungsebene: Situationen

Hier werden die Situationen miteinander verglichen im Hinblick auf die in ihnen ausgelösten Empfindungen, Situations- und Verhaltensbewertungen und auf die erwarteten Verhaltenskonsequenzen. Dabei wird vor allem untersucht, inwieweit es Untergruppen von Situationen gibt, die von den Schülern emotional ähnlich erlebt werden.

2. Untersuchungsebene: Personen

Hier geht es um den Vergleich von Personen miteinander im Hinblick auf das emotionale Erleben der Situationen, auf Situations- und Verhaltensbewertung, erwartete soziale Verhaltenskonsequenzen und Verwendung der Gefühlsbegriffe. Inwieweit lassen sich beispielsweise Personengruppen finden, die auf soziale Situationen mit ähnlichen Gefühlsmustern reagieren und sich damit von anderen Personen unterscheiden?

3. Untersuchungsebene: Gefühle

Auf der Reaktionsseite des Interaktionsmodells geht es hier um den Vergleich der Gefühlsbegriffe im Hinblick auf ihre Verwendung zur Kennzeichnung der sozialen Situationen.

Lassen sich z.B. Begriffe danach unterscheiden, ob sie vorwiegend situationsabhängig, also zur Kennzeichnung von Situationen, oder personenabhängig, also zu Kennzeichnung von Personen, verwendet werden?

Oder gibt es Begriffe bzw. Begriffsgruppen, die generell - also über alle Personen und Situationen hinweg - als ähnlich oder als Gegensätze aufgefaßt werden?

Dabei ist jeweils zu prüfen, ob und inwieweit sich die Ergebnisse aus Interaktionen zwischen je zwei oder allen drei Ebenen erklären lassen, ob z.B. bestimmte Gefühlsmuster nur in Interaktionen mit bestimmten Personenmerkmalen und / oder Situationsgruppen auftreten und nicht etwa über alle Personen und Situationen hinweg.

Nicht-parametrische Auswertungsmethoden

In der Forschungspraxis ist es leider weit verbreitet, die Daten, sofern sie über mehrstufige Fragebogenskalen gewonnen wurden, automatisch als Intervalldaten aufzufassen und entsprechend parametrisch auszuwerten (vgl. etwa FREDERIKSEN 1972, LANTERMANN 1980), obwohl dies in der Regel statistisch nicht vertretbar ist (vgl. LIENERT 1973, S.95).

In der vorliegenden Arbeit werden die fünfstufigen Skalen des Situationsbogens demgegenüber lediglich als Ordinalskalen angesehen. Da sich die Daten außerdem auf der Mehrzahl der Gefühlsskalen nicht normal verteilen, erfolgt hier die Auswertung der Daten mit Hilfe nicht-parametrischer Verfahren. Es werden also im folgenden zur Beschreibung der zentralen Tendenz der Datenverteilungen jeweils die Mediane und zur Kennzeichnung der Dispersion die mittleren Quartilabstände angegeben.

Diese methodische Sauberkeit wird natürlich erkaufte mit Einschränkungen im Bereich der anwendbaren Auswertungsmethoden. Speziell zum Vergleich von Dispersionsparametern liegen bislang kaum geeignete nicht-parametrische Verfahren vor (vgl. LIENERT 1973). Auch können hier nun keine gängigen Verfahren zur Gruppierung von Daten, etwa Faktorenanalysen, angewendet werden, allerdings bietet sich dafür mit der Clusteranalyse eine brauchbare nicht-parametrische Alternative an.

Generell liegt der Auswertungsschwerpunkt infolgedessen eher auf der deskriptiven Darstellung von Zusammenhängen, und weniger auf einer Zusammenfassung der Daten in wenige Kennziffern und prüfstatistische Aussagen.

3.1. UNTERSUCHUNGSEBENE: SITUATIONEN

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit richtet sich auf den Bereich des Situationserlebens:

Gibt es Untergruppen von Situationen, die emotional ähnlich erlebt werden, die also von den Schülern mit ähnlichen Gefühlsmustern verbunden werden, so daß eine Art von Taxonomie für den gewählten Situationsbereich aufgestellt werden kann?

Dieser Frage nach der erlebensbezogenen Situationsgruppierung ist der erste Teil dieses Kapitels gewidmet (vgl. 3.1.1.). Im nachfolgenden Abschnitt (3.1.2.) werden die Situationen miteinander verglichen hinsichtlich der interindividuellen Dispersion der ausgelösten Gefühle, damit wird auf MISCHELS Unterscheidung zwischen "starken" und "schwachen" Situationen Bezug genommen. Danach folgen jeweils Abschnitte über die erlebte Auftretenshäufigkeit der Situationen (3.1.3.), über die Situationsbewertung (3.1.4.) sowie über die Bewertung des Verhaltens in der Situation und die Antizipation sozialer Verhaltenskonsequenzen (3.1.5.). In allen Abschnitten 3.1.2. bis 3.1.5. erfolgt die Darstellung der Befunde in erster Linie mit Bezug auf das zentrale Ergebnis der erlebnismäßigen Situationsgruppierung (3.1.1.). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse zur Untersuchungsebene "Situationen".

3.1.1. TAXONOMIE DER SITUATIONEN: GRUPPIERUNG NACH DER ÄHNLICHKEIT DER HERVORGERUFENEN GEFÜHLE

Die Frage nach Situationsgruppen mit ähnlichen Gefühlsprofilen wurde mit Hilfe einer hierarchischen Clusteranalyse der Situationen *) untersucht. Dabei wurde von dem Median-Emotionalitätsprofil jeder Situation über alle Probanden ausgegangen,

*) Auf die Ergebnisse der nichthierarchischen Clusterung der Situationen aufgrund der Mediane des Emotionalitätsprofils (iteriertes Minimaldistanzverfahren (STEINHAUSEN & LANGER 1977, S. 107ff) wird hier nicht gesondert eingegangen, da sie nicht wesentlich von denen

d.h. die untersuchte Schülergruppe wurde hier im Hinblick auf ihre erlebnismäßige Situationsgruppierung als Ganzes betrachtet, während etwaige Unterschiede zwischen Untergruppen von Probanden in Kap. 3.2. "Untersuchungsebene: Personen" dargestellt werden.

Die Clusterung erfolgte aufgrund der quadrierten euklidischen Abstände je zweier Situationsprofile

d.h. zwei Situationen wurden miteinander verglichen, indem die Differenzen der Mediane auf jeder Gefühlskala quadriert und über alle 18 Gefühlsbegriffe hinweg addiert wurden. Diese Summe der Abweichungsquadrate gibt dann den Abstand zwischen Gefühlsprofilen zweier Situationen in einem 18-dimensionalen Raum an, also einen Gesamtscore der Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeit zweier Situationen.

und wurde nach dem Complete-Linkage-Verfahren durchgeführt, indem jeweils zwei nah beieinander liegende Situationen bzw. im nächsten Clusterungsschritt je zwei "benachbarte" Situationscluster einander als "ähnlich im Hinblick auf die jeweiligen Gefühlsprofile" zugeordnet wurden. Zum Verfahren der Clusteranalyse sei hier auf das ausführliche Handbuch von STEINHAUSEN & LANGER (1977) verwiesen.

Beschreibung der Situationstaxonomie: Soziale Pausensituationen im Erleben der Schüler

Im folgenden sollen nun die mit Hilfe des genannten Clusterungsverfahrens gewonnenen Situationsgruppen beschrieben und anhand der in den jeweiligen Situationen stark bzw. deutlich ausgeprägten Gefühle miteinander verglichen werden. *)

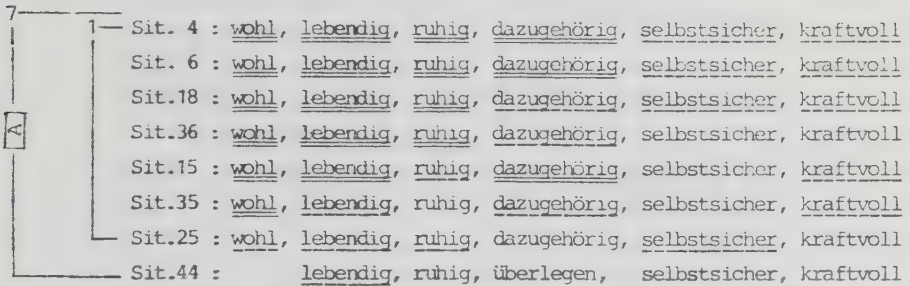
Die gesamte Clusterstruktur (Haupt- und Untergruppen von Situationen) ist als erlebensmäßige Taxo-

*) Die Intensität der Gefühle in einer Situation wurde ja auf einer 5-stufigen Skala (von 0 bis 4), und zwar auf den Begriffen "gar nicht" (0), "wenig" (1), "etwas" (2), "ziemlich" (3) und "sehr" (4) angegeben. Hier soll nun bei einem Median zwischen 2,5 und 3 von "deutlicher" und bei einem Median von 3,5 bzw. 4 von "stärker" Gefühlsausprägung gesprochen werden. Wenn der Median für eine Gefühlsskala bei 2 ("etwas") und darunter liegt, wird das entsprechende Gefühl als in der Situation nicht oder höchstens "schwach" ausgeprägt angesehen.

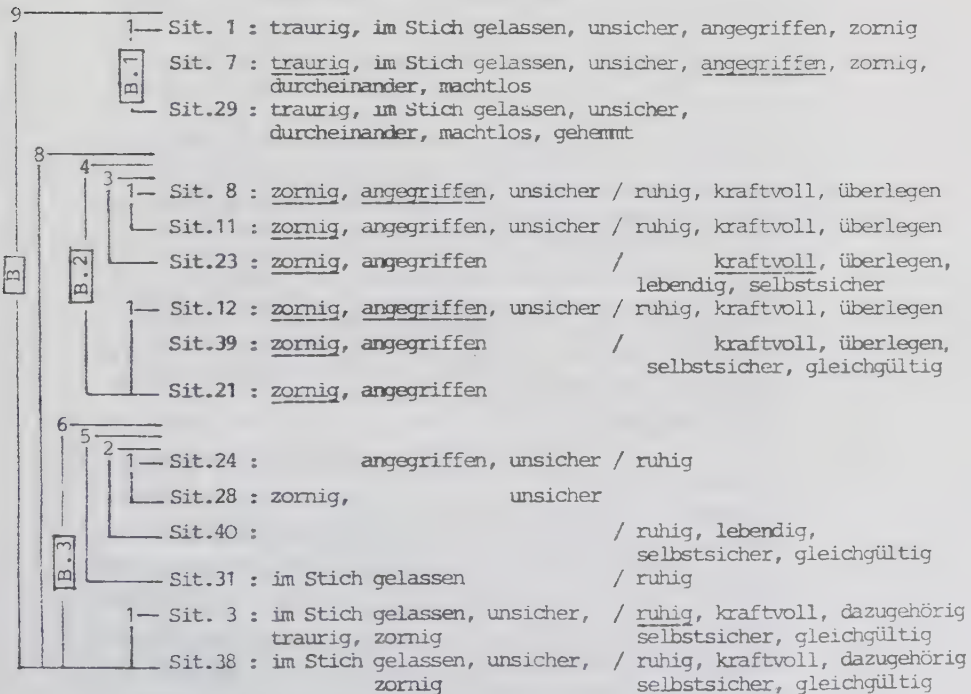
nomie der Situationen (des durch die Vorauswahl begrenzten Situationsbereichs) aufzufassen.

Abb. 2 : Taxonomie sozialer Situationen auf der Basis des emotionalen Erlebens

Hauptgruppe A : Angenehme Situationen



Hauptgruppe B : Unangenehme Situationen



Erläuterung zu Abb. 2

In Abb. 2 werden die Situationscluster beschrieben anhand der in der jeweiligen Situation ausgeprägten Gefühle. Dabei symbolisieren die Unterstreichungen der Gefühlsbegriffe die Höhe des Medians in folgender Weise:

- | | |
|--------------------------|---|
| Doppelte Unterstreichung | steht für einen Median zwischen "ziemlich" und "sehr" (Me $\geq 3,5$) |
| Einfache Unterstreichung | steht für einen Median zwischen "etwas" und "ziemlich" (Me $\geq 2,5$) |
| Fehlende Unterstreichung | steht für einen Median zwischen "wenig" und "etwas" (Me $\geq 1,5$) |

Die Klammern am linken Rand der Situationstabelle symbolisiert die Struktur der Situationscluster folgendermaßen: Die Zahl oberhalb der jeweiligen Klammer gibt den Clusterungsschritt an, bei dem die umklammerten Situationen einander (aufgrund der Ähnlichkeit der ausgelösten Gefühle) zugeordnet werden. Dabei gibt die Reihenfolge der Klammern von rechts nach links bzw. von innen nach außen betrachtet gleichzeitig Informationen über die Enge des Zusammenhangs, also die erlebnismäßige Ähnlichkeit, der umklammerten Situationen. Je weiter links bzw. außen die Klammerung, umso geringer die (gefühlsmäßige) Ähnlichkeit der umklammerten Situationen. Betrachtet man z.B. das Cluster der angenehmen Situationen, so sieht man, daß 7 Situationen im ersten Clusterungsschritt (innere Klammer) einander zugeordnet werden, während die letzte Situation 44 dieser Gruppe erst sehr viel später, nämlich im 7. Clusterungsschritt, angegliedert wird, also sehr deutlich unterschiedlich zur ersten Gruppe erlebt wird. Übrigens gilt die Numerierung der Clusterungsschritte übergreifend für angenehme und unangenehme Situationen gleichzeitig. Im letzten 10. Schritt werden dementsprechend alle Situationen in einer Gruppe zusammengefaßt.

Es würde hier zu weit führen, wollte man das "Emotionsprofil" jeder Situation ausführlich zu interpretieren versuchen. Im folgenden sollen daher beispielhaft jeweils nur einige wenige Interpretationsmöglichkeiten skizziert werden, um zu verdeutlichen, daß die Gefühlsprofile, die die Schüler den Situationen zuordnen, durchaus plausibel und im Hinblick auf die jeweilige Situationsbeschreibung nachvollziehbar erscheinen, auch in ihren unterschiedlichen Nuancen.

A. Angenehme Situationen

Zu den als "angenehm" zu bezeichnenden Situationen gehören sieben Situationen, die bei den Schülern sehr ähnliche Gefühle auslösen, und zwar

Sit. 4 (Gespräch); Sit. 6 (Lob); Sit. 15 (Spielangebot); Sit. 18 (Einladung); Sit. 35 (alle hören zu); Sit. 36 (Gespräch über Hobby); und Sit. 25 (Geld leihen).

In größerem Abstand gehört auch Sit. 44 (Junge ärgert Mädchen) zu dieser Gruppe, was jedoch angesichts der erheblichen Gefühlsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in dieser Situation nur durch die hohen Werte der Jungen auf "angenehmen" Gefühlen zu erklären ist. (Zur ausführlichen Darstellung geschlechtsspezifischer Unterschiede siehe 3.2.2.).

Das Cluster der angenehmen Situationen ist inhaltlich durch mittlere und hohe Werte auf den Gefühlsbegriffen wohl, lebendig, ruhig, dazugehörig, selbstsicher und kraftvoll und durch das Fehlen negativer Gefühle zu beschreiben (vgl. Abb. 2).

B. Unangenehme Situationen

Zu diesem Cluster gehören die übrigen 15 Situationen, die in deutlichem und starken Ausmaß nur oder zumindest auch "unangenehme" Gefühle auslösen.

Dieses Cluster ist bei weitem nicht so homogen wie das der angenehmen Situationen. Es gibt allerdings klare Untergruppen von Situationen, die einander im Hinblick auf das emotionale Erleben ebenso stark ähnlich sind wie die angenehmen Situationen im Cluster A (vgl. Abb. 2).

B.1. Untergruppe: Situationen mit starken Ausprägungen auf "unangenehmen" Gefühlsbegriffen

Die Situationen Sit.1 (nicht beachtet), Sit.7 (ausgelacht) und Sit.29 (allein zusehen) werden von der Gesamtgruppe der Schüler mit den meisten unangenehmen Gefühlen verbunden, und zwar in besonderem Maße mit traurig, im Stich gelassen und unsicher, während so gut wie keine positiven Empfindungen angegeben werden.

Die Clusteranalyse zeigt, daß diese drei Situationen als Gruppe deutlich verschieden von den übrigen Situationen des "unangenehm-Clusters" erlebt werden (s.o.). Allen drei Situationen ist gemeinsam, daß Ego allein einer Gruppe von Mitschülern gegenüber steht und von ihnen ausgeschlossen, übergangen oder isoliert wird, indem sie über ihn hinweg weiterreden (Sit.1 (nicht beachtet)), gemeinsam über sein Aussehen lachen (Sit.7. (ausgelacht)) oder weiterspielen, ohne Notiz von ihm zu nehmen, während er ihnen allein zusieht (Sit.29 (allein zusehen)). Gleichzeitig läßt das Verhalten der Mitschüler einen weiteren Interpretations- und Verhaltensspielraum für Ego, insofern als z.B. unklar bleibt, warum sie ihn auslachen bzw. ignorieren. Verständlicherweise fühlen sich viele Schüler in allen Situationen *traurig, im Stich gelassen und unsicher*. Es gibt jedoch auch folgende leichte

Unterschiede zwischen den Situationen dieser Gruppe:

In den Situationen Sit.7 (ausgelacht) und Sit.29 (allein zusehen) reagieren die Schüler außerdem noch stärker mit *durcheinander und machtlos*, was darauf hindeuten könnte, daß diese Situationen als noch uneindeutiger als Sit.1 (nicht beachtet) erlebt werden, und Ego hier noch weniger weiß, wie er sich verhalten soll, um die Situation zu verbessern. Sit. 1 (nicht beachtet) und Sit.7 (ausgelacht) haben ihrerseits noch die Komponente des sich-zornig und angegriffen-Fühlens gemeinsam, die bei Sit.29 (allein zusehen) erwartungsgemäß fehlt, da die Situationsbeschreibung hier ja keine Angaben über "unfreundliche", Ärger auslösende Verhaltensweisen der Mitschüler gegenüber Ego enthält. Stattdessen fühlen sich die Schüler in Sit.29 (allein zusehen) stärker gehemmt als in den beiden übrigen Situationen des Clusters. Dies läßt sich möglicherweise dadurch erklären, daß in Sit.29 (allein zusehen) ja zunächst kein Kontakt zwischen Ego und den Mitschülern besteht, Ego ihn vielmehr aus der Zuschauerrolle heraus von sich aus aufnehmen müßte, was sich vermutlich hemmend auswirkt, zumal die Mitschüler ja ihrerseits mit Spielen beschäftigt und vermutlich kaum an Ego interessiert sind.

Jedenfalls ist *Sit.7* {ausgelacht}, in der Ego von Mitschülern seines Äußeren wegen ausgelacht wird, in der Wahrnehmung der Schüler die Situation, die das breiteste Spektrum unangenehmer Gefühle auslöst (siehe Abb. 2).

B.2. Untergruppe: Situationen mit starker "zornig"-Komponente

Bei diesem Situationscluster handelt es sich um soziale Situationen, in denen Ego von den Mitschülern verbal oder nonverbal provoziert bzw. angegriffen wird.

Mitschüler rufen ihm ein Schimpfwort zu (*Sit.8* {beschimpft}), stellen ihm ein Bein in den Weg (*Sit.11* {Füßchen}), rennen ihn um (*Sit.23* {umgerissen}), drohen Schläge an (*Sit.12* {bedroht}), fegen seine Sachen vom Tisch (*Sit.39* {Sachen vom Tisch}) oder versperren ihm den Weg (*Sit.21* {Weg versperrt}).

In all diesen Situationen reagieren die Schüler in besonders starkem Maße mit den Gefühlen zornig bzw. angegriffen, häufig in Verbindung mit stärkerer Ausprägung der Gefühle unsicher aber auch kraftvoll, überlegen, ruhig (siehe dazu unten: Exkurs: "Angenehme" Gefühle in einigen "unangenehmen" Situationen).

Betrachtet man die Zuordnung von Gefühlsprofilen (Mediane!) zu den Situationen im einzelnen, so ergibt sich:

Auf die Situationen *Sit.8* {beschimpft}, *Sit.11* {Füßchen} und *Sit.12* {bedroht} reagieren die Schüler in der zentralen Tendenz deutlich mit zornig und angegriffen und - allerdings weniger ausgeprägt - mit unsicher sowie mit kraftvoll, überlegen und ruhig.

Bei den Situationen *Sit.39* {Sachen vom Tisch} und *Sit. 23* {umgerissen} fehlt demgegenüber die unsicher-Komponente, stattdessen wird u.a. selbstsicher in stärkerem Maße angegeben.

Das ist wahrscheinlich damit zu erklären, daß hier die Ursache des Angriffs durch den Mitschüler eindeutig ist, insofern als Ego offenbar ungerecht behandelt wird, der "Fehler" also beim Mitschüler liegt, der Ego beim Fangenspielen umreißt (*Sit.23* {umgerissen}) bzw. sich an Ego für

etwas "rächt", was Ego gar nicht mit Absicht getan hat (Sit.39 (Sachen vom Tisch)). In diesen beiden Situationen erlebt sich Ego offensichtlich als handlungsfähiger, weniger ruhig, sondern selbstsicher. Er kann sich möglicherweise mit dem Recht auf seiner Seite klarer und überzeugender zur Wehr setzen und gibt in stärkerem Ausmaß die Gefühle kraftvoll und lebendig (bei Sit.23 (umgerissen)) bzw. gleichgültig (bei Sit.39 (Sachen vom Tisch)) an.

Sit.21 (Weg versperrt) hat mit den übrigen Situationen die zornig-angegriffen-Komponente gemeinsam, löst aber ansonsten keine stärkeren Gefühle aus. Evtl. hängt dies damit zusammen, daß die Situation offenbar sehr selten (im Median "nie") von den Schülern erlebt wird, und von daher auch wenig konkret erlebte, differenzierte Gefühle erinnert werden können.

8.3. Untergruppe: Situationen ohne starke Gefühlsausprägungen

Diese letzte Untergruppe von Situationen innerhalb des Hauptclusters unangenehmer Situationen ist in sich weniger homogen und zerfällt in drei Cluster, die im folgenden näher beschrieben werden. Allen Situationen der Untergruppe ist jedoch gemeinsam, daß sie so gut wie keine starken Gefühle (im Median) auslösen. Darin unterscheiden sie sich deutlich von den übrigen bisher beschriebenen Situationsgruppen.

B.3.1. Beispielsituationen mit schwachen bis mittleren Gefühlsausprägungen auf vielen Gefühlsbegriffen

Eine starke Ähnlichkeit im Hinblick auf die ausgelösten Empfindungen zwischen Sit.3 (nicht mitspielen) und Sit.38 (schon so viele). Diese Situationen sind einander auch inhaltlich sehr ähnlich, und beide wurden zudem als Beispielsituationen in den verschiedenen Klassen verwendet (siehe dazu 2.5.2. Beschreibung des Untersuchungsablaufs).

In beiden Situationen fragt Ego eine kleine Gruppe von Mitschülern, ob er mit ihnen spielen darf. In beiden Fällen wird er abgelehnt, und zwar in Sit.3 (nicht mitspielen) verbunden mit einer vermutlich herabsetzenden Bemerkung ("Du bist doch blöd") und in Sit.38 (schon so viele) verbunden mit einem sachlichen Argument ("Wir sind schon so viele").

In beiden Situationen werden viele Gefühle in mittlerem Ausmaß angegeben und zwar unangenehme wie im Stich gelassen, unsicher, zornig und angenehme wie ruhig, dazugehörig, selbstsicher, kraftvoll und gleichgültig. Im Zusammenhang mit der herabsetzenden Ablehnung (Sit.3 (nicht mitspielen)) werden zusätzlich leicht höhere Werte auf den Gefühlen traurig und ruhig angegeben.

Möglicherweise ist diese Breite des Gefühlsspektrum z.T. auch auf den Einfluß der Situationsvorgabe zurückzuführen, insofern als sich die Schüler bei der Bearbeitung dieser ersten Beispielaufgaben mehr Zeit zum Differenzieren gelassen haben als bei den restlichen Situationen oder sie sich vielleicht noch zu wenig mit der Untersuchungssituation vertraut fühlen, um bestimmte nicht zutreffende Gefühlsbegriffe dementsprechend klar zu verneinen.

B.3.2. Situationen mit schwachen Gefühlsausprägungen auf wenigen Gefühlsbegriffen

Es handelt sich bei diesem Cluster um die zwei Situationen Sit.24 (angeschrien bei Fehler) und Sit.40 (Vorschlag langweilig), in denen Ego bzw. dessen Verhalten von Mitschülern kritisiert wird, sowie um die ziemlich unspezifische, anonyme Sit.28 (Gedränge), die für Ego zwar vermutlich unangenehm ist, in der er sich aber nicht persönlich betroffen oder angesprochen fühlen muß.

Diesen drei Situationen ist gemeinsam, daß sie keine starken Gefühle auslösen, sondern mit (im Median) höchstens schwachen Ausprägungsgraden auf wenigen (2-4) Gefühlsbegriffen verbunden sind.

Auch Sit.40 (Vorschlag langweilig), in der ein Vorschlag von Ego als langweilig abgelehnt wird, scheint von den Schüler recht neutral und keinesfalls als persönliche Ablehnung oder Kränkung aufgefaßt zu werden: es werden (im Median) keine unangenehmen Gefühle angegeben, sondern nur die Begriffe gleichgültig, selbstsicher, ruhig und lebendig in schwacher Ausprägung.

Zwischen den Situationen sind im Hinblick auf die leicht ausgeprägten Gefühle kaum Übereinstimmungen zu finden.

Lediglich in den Kritik-Situationen (Sit.24 (angeschrien bei Fehler) und Sit.40 (Vorschlag langweilig) tritt übereinstimmend der Gefühlsbegriff ruhig in schwacher Ausprägung auf, und in den beiden Situationen Sit.24 (angeschrien bei Fehler) und Sit.28 (Gedränge) geben die Schüler angegriffen bzw. zornig und unsicher als Gefühlsreaktionen an.

B.3.3. Isolierte Situation mit schwacher Ausprägung auf wenigen Gefühlsbegriffen

In der Clusteranalyse steht die Sit.31 (allein gehen) zunächst isoliert und wird dann an das Cluster B.3.2. (Sit.24 (angeschrien bei Fehler), Sit.28 (Gedränge) und Sit.40 (Vorschlag langweilig)) angegliedert. Ähnlich wie die Situationen dieses Clusters löst Sit.31 (allein gehen) wenig Gefühle aus, und zwar nur ruhig und im Stich gelassen in schwacher Ausprägung.

Damit besteht ein deutlicher Unterschied zur zweiten "allein-Situation" Sit.29 (allein zusehen), auf die Ego mit vielen und nur negativen Gefühlen reagiert. Offenbar legt die Situationsbeschreibung "den anderen beim Spielen zusehen" mehr als das bloße "allein herumgehen" den unerfüllten Wunsch nach Mitmachen bzw. das Gefühl des Allein-Gelassenseins nahe und wird dementsprechend als deutlich unangenehm erlebt.

In Sit.31 (allein gehen) fühlen sich die Mädchen der untersuchten Stichprobe übrigens sehr viel unwohler als die Jungen, für die Situation sogar zum Cluster der angenehmen Situationen gruppiert wird (vgl. 3.2.1.).

Überblick : Taxonomie sozialer Situationen auf der Basis des emotionalen Erlebens

Die Menge der ausgewählten sozialen Situationen läßt sich in Form einer einfachen Taxonomie ordnend strukturieren auf der Grundlage des emotionalen Erlebens aller befragten Schüler *). Diese Situationstaxonomie läßt sich im Überblick folgendermaßen darstellen:

*) Der Vergleich der individuellen Situationsclusterungen mit der Situationstaxonomie, die aufgrund der (über alle Schüler) zusammengefaßten Daten erstellt wurde (vgl. 3.1.1.), ergibt bei etwa 80% der Schüler eine überzufällig hohe Übereinstimmung. Die Zusammengruppierung der emotional angenehmen Situationen (Cluster A) wird von 48% aller Schüler identisch nachvollzogen.

Hauptgruppe A : Angenehme Situationen

Situationen, die in starkem bis deutlichem Ausmaß nur angenehme Gefühle hervorrufen.

Dazu gehören Situationen, in denen der Schüler mit Mitschülern spricht, ihnen etwas erzählt, von ihnen gelobt oder zum Mitspielen bzw. gemeinsamen Unternehmungen aufgefordert wird.

(Sit. 4,6,15,18,25,35,36)

Diese Situationen werden vorwiegend mit den Gefühlen wohl, lebendig, ruhig, dazugehörig, selbstsicher und kraftvoll verbunden.

Hauptgruppe B : Unangenehme Situationen

Untergruppe B.1 :

Situationen, die in schwachem bis deutlichem Ausmaß nur unangenehme Gefühle hervorrufen.

Dazu gehören Situationen, in denen der Schüler von den Mitschülern ausgelacht oder ignoriert wird oder in denen er ihnen allein beim Spielen zuschaut.

(Sit. 1,7,29)

Diese Situationen werden vorwiegend mit den Gefühlen traurig, im Stich gelassen und unsicher verbunden und lösen weitere verschiedene unangenehme Gefühle aus.

Untergruppe B.2 :

Situationen, die mit einer starken bis deutlichen zornig-Komponente verbunden sind und zusätzlich weitere unangenehme und angenehme Gefühle auslösen.

Dazu gehören Situationen, in denen der Schüler von Mitschülern verbal beschimpft oder umgerissen wird, oder in denen sie ihm Schläge androhen, ihm den Weg versperren oder seine Sachen vom Tisch fegen.

(Sit. 8,11,12,21,23,39)

Diese Situationen werden vorwiegend mit den Gefühlen zornig bzw. angegriffen verbunden und häufig auch mit unsicher, sowie mit ruhig, kraftvoll und überlegen.

Untergruppe B.3 :

Situationen, die nur schwache Gefühlsausprägungen auslösen, und zwar bei angenehmen und unangenehmen Gefühlsbegriffen.

Dazu gehören Situationen, in denen der Schüler kritisiert oder sein Vorschlag für langweilig befunden wird, in denen sein Wunsch mitzuspielen abgelehnt wird oder er allein auf dem Schulhof umhergeht.

(Sit. 3,24,28,31,38,40)

Diese Situationen werden mit verschiedenen Gefühlen in schwacher Ausprägung verbunden, beispielsweise mit unsicher, im Stich gelassen, zornig, ruhig und selbst-

Exkurs: "Angenehme" Gefühle in einigen "unangenehmen" Situationen

Betrachtet man die in den Situationsgruppen ausgelösten Gefühlsmuster, so mag verwundern, daß die Schüler in einigen Situationen des Clusters B der emotional unangenehmen Situationen in deutlichem bis starkem Ausmaß auch solche Gefühle angeben, die eher als angenehm anzusehen sind (und die bei Clusterung der Gefühlsbegriffe aufgrund der Interkorrelationsmatrix auch zu einer Begriffsgruppe gruppiert werden, die als Gruppe angenehmer Gefühle bezeichnet werden kann, vgl. 3.3.2).

Eine ähnliche Beobachtung machen beispielsweise auch BARTLETT & IZARD (1972). Sie baten in ihrer Untersuchung Vpn, sich Situationen zu vergegenwärtigen, in denen sie eine bestimmte Emotion sehr stark empfunden haben, und dazu zwei Schätzskaalen auszufüllen u.a. die Differential Emotions-scale (DES). Beide Instrumente lieferten gute Unterscheidungen zwischen den Situationen. Interessanterweise berichteten die Vpn das größte Selbstbewußtsein in Situationen der Freude und des Interesses, aber auch relativ großes Selbstbewußtsein in der Zorn-Situation (viel mehr als in jeder anderen negativen Emotionssituation!)

Dieses Auftreten von "angenehmen" Gefühlen in unangenehmen und zwar vor allem zornauslösenden Situationen (Cluster B.2.) mag zunächst überraschen: Wir können sich Schüler in einer Situation z.B. gleichzeitig unsicher und zornig, aber auch ruhig, kraftvoll und überlegen fühlen?

Dies ist als Ergebnis insofern von allgemeiner Bedeutung als es vor allem zeigt, daß an Gefühle in Situationen nicht der Maßstab der logischen Widerspruchsfreiheit anzulegen ist. Offenbar ist gerade in konfliktreichen, unangenehmen Situationen damit zu rechnen, daß vielfältig und auch gegensätzliche Gefühle gleichzeitig und ohne logische Verbindung zueinander erlebt werden.

Vermutlich ist dies in der erlebnismäßigen Realität des Individuums sogar noch ausgeprägter der Fall als es in verbalen Mitteilungen zutage tritt.

Denn es ist zu erwarten, daß das Individuum bei Befragung die eigenen Gefühlsmuster auf Stimmigkeit, Widerspruchsfreiheit und Konsistenz hin überprüft und entsprechend modifiziert.

Als Ergänzung zu dieser allgemeinen Beobachtung über das gleichzeitige Auftreten (scheinbar) widersprüchlicher Gefühle werden im folgenden zwei Erklärungsmöglichkeiten skizziert speziell für das gleichzeitige Erleben von Zorn und Unsicherheit sowie Ruhe, Kraft und Überlegenheit in einigen Situationen sozialer Provokation.

Zum einen können Gefühle wie *überlegen*, *ruhig* und *kraftvoll* auf ein innerliches Gefühl von Kompetenz gegenüber der Situation hindeuten, d.h. der entsprechende Schüler fühlt sich im Grunde der Situation gewachsen und imstande, damit umzugehen, auch wenn sie ihn *zornig* macht und er gleichzeitig im Hinblick auf einige Situationsaspekte *unsicher* ist.

Sicher befinden sich in der untersuchten Stichprobe auch Schüler, die tatsächlich ihren Mitschülern körperlich so überlegen sind oder sich einen derartig anerkannten Status in der Klasse zuerkennen, daß sie sich verständlicherweise auch in Provokationssituationen *überlegen*, *kraftvoll* und *ruhig* fühlen können. Dies geht auch aus einigen Schülerantworten zum Verhalten in den Situationen hervor.

Der Gefühlsbegriff *überlegen* steht bei der Clusterung der Gefühle aufgrund der Interkorrelationsmatrix übrigens isoliert neben den großen Gruppen der angenehmen und der unangenehmen Gefühle. In angenehmen Situationen wird *überlegen* eindeutig als zu den unangenehmen Gefühlsbegriffen gehörend verwendet. *überlegen* ist daher im Gegensatz zu *kraftvoll* und *ruhig* nicht als angenehmes Gefühl anzusehen, es spiegelt in Situationen der Provokation, des Sich-angegriffen und -*zornig*-Fühlens vermutlich ein Sich-distanzieren mit gleichzeitiger Abwertung des "Angreifers" und dem Gefühl eigener "Unbesiegbarkeit" wider. Solche Provokationssituationen (Cluster B.2.) sind übrigens die einzigen Situationen, die im Median mit einer höheren Ausprägung des Gefühls *überlegen* verbunden sind.

Zum anderen ist denkbar, daß sich die genannten angenehmen Gefühle weniger auf das tatsächliche innere Erleben des jeweiligen Schülers beziehen, sondern vielmehr ein nach außen hin demonstrier-tes "Gefühl" bzw. Verhalten kennzeichnen, d.h. möglicherweise geben einige Schüler die Ge-fühle *ruhig, kraftvoll und überlegen* als eine (gelernte) Bewältigungsstrategie für die an sich unangenehme Situation an.

Nach dem Motto: Wenn ich mich ruhig und überlegen gebe und so tue, als wenn ich mich kraftvoll und überlegen fühle, dann gelingt es mir am ehesten, den "Gegner" zu bluffen und ungeschoren davon zu kommen. Also: Nur nicht die Nerven verlieren und ruhig bleiben!

Hier vermischt sich möglicherweise das unmittelbare emotionale Erleben mit dem kognitiven Wissen über "günstige" Gefühlsreaktionen, und es wäre denkbar, daß es bei den Schülern kognitive Disso-nanzen erzeugt, sich "ungünstige" Gefühle zuzu-schreiben, also gefühlsmäßig "falsch" zu reagieren.

Natürlich mag auch eine Rolle spielen, daß Schü-ler es generell ungern zugeben, wenn sie sich *ängstlich, machtlos* o.ä. fühlen. Allerdings müßte dieser verfälschende Effekt dann auch in den ande-ren unangenehmen Situationen von Cluster B anzu-treffen sein, in denen jedoch keine angenehmen Ge-fühle genannt werden.

3.1.2. "STARKE" UND "SCHWACHE" SITUATIONEN: VERGLEICH IM HINBLICK AUF DIE DISPERSION DER GEFÜHLE

Mit Bezug auf die Unterscheidung zwischen "starken" und "schwachen" Situationen, die MISCHEL (1977) ausgehend von der Dispersion der Reaktionen ver-schiedener Individuen auf eine Situation vorschlägt, erscheint hier die Frage interessant, ob sich die Si-tuationen oder Situationsgruppen hinsichtlich der interindividuellen Dispersion der Gefühle voneinan-der unterscheiden .

Die Fragestellung dazu lautet: Gibt es Situationen, auf die alle Schüler mit den gleichen Gefühlen in vergleichbarem Ausmaß reagieren, und solche, bei denen die Antworten auf vielen Gefühlsskalen stark über die gesamte Skala streuen?

Zum Vergleich der einzelnen Gefühlsbegriffe miteinander im Hinblick auf ihre Dispersion oder person-bzw. situationsabhängige Verwendung siehe 3.3. Untersuchungsebene: Gefühle.

Da aufgrund des (ordinalen) Skalenniveaus und der nicht normalverteilten Daten keine parametrischen Annahmen gemacht werden konnten, wurde die Dispersion der Antworten über die Quartilabstände bestimmt.

Der Quartilabstand (QA) gibt an, über wieviele Einheiten die mittleren 50% der Stichprobe verteilt sind. Hier schwankt QA also zwischen 0 und 4 und ist umso größer, je heterogener die Antworten sind.

Wenig Dispersion in angenehmen Situationen

Betrachtet man nun die Quartialabstände über alle Probanden in jeder Situation auf den 18 Gefühlsbegriffen,^{*)} so fällt auf, daß die Gruppe der angenehmen Situationen am wenigsten Dispersion auf den Gefühlsbegriffen auslöst. Dies kommt insbesondere dadurch zustande, daß in diesen Situationen einheitlich von allen Schülern kaum unangenehme Gefühle angegeben werden. Stattdessen werden diese Situationen in der Regel mit den Gefühlen wohl und lebendig verbunden.

Höhere Quartialabstände (über QA = 3), also vermehrte interindividuelle Unterschiede in der Gefühlsausprägung kommen in den angenehmen Situationen gehäuft nur bei den Begriffen *selbstsicher*, *überlegen*, *kraftvoll* und *dazugehörig* vor.

Übrigens finden sich bei *Sit. 25 (Geld leihen)* und *Sit. 35 (alle hören zu)* relativ höhere Quartilabstände als bei den übrigen angenehmen Situationen. Dies deutet darauf hin, daß diese Situationen nicht so eindeutig und einheitlich mit angenehmen Gefüh-

^{*)} Vgl. dazu die Tabelle der Quartilabstände auf allen Gefühlsskalen in allen sozialen Pausensituationen im Anhang S. 223-226.

len verbunden werden wie die übrigen Situationen dieses Clusters, von denen sie sich vor allem durch höhere Mediane und Quartilabstände bei den Gefühlen *unsicher* und *durcheinander* unterscheiden.

Hohe Dispersion in unangenehmen Situationen

Die meisten unangenehmen Situationen sind mit höherer interindividueller Dispersion auf mehreren Items verbunden als die angenehmen Situationen. Hier kommen höhere Quartilabstände vor allem bei den Gefühlsbegriffen *zornig*, *angegriffen*, *selbstsicher* und *ruhig vor*, sowie - etwas seltener - bei *unsicher*, *traurig*, *überlegen* und *kraftvoll*.

Besonders die Situationen *Sit.7 (ausgelacht)* und *Sit.29 (allein zusehen)* weisen auf vielen Begriffen hohe Dispersionen und zweigipflige Antwortverteilungen (jeweils an den Extrempunkten der Gefühlsskala) auf, d.h. auf diese Situationen reagieren einige Schüler mit starken Gefühlen, die sich andere in denselben Situationen überhaupt nicht zuschreiben.

Dieses Ergebnis kann man folgendermaßen erklären:

Bei den Situationen mit hoher interindividueller Dispersion auf vielen Gefühlsskalen handelt es sich einerseits um relativ offene, uneindeutige Situationen, die einen weiten Interpretationsspielraum lassen.

Dies gilt beispielsweise besonders für *Sit.29 (allein zusehen)* insofern, als hier nicht mitgeteilt wird, warum Ego den anderen allein beim Spielen zusieht, ob er etwa nicht mitspielen darf oder möchte, wie sich die Mitschüler ihm gegenüber verhalten etc.. Ähnliches gilt für die Situationen *Sit.28 (Gedränge)* *Sit.1 (nicht beachtet)* und *Sit.23 (umgerissen)*.

Auf der anderen Seite sind es Situationen starker Provokation und Bedrohung, sowie sozialer Mißbilligung, die von den Schülern offenbar uneinheitlich erlebt werden. Diese Situationen werden - vermutlich je nach persönlicher Vorerfahrung im sozialen Feld, Selbstkonzept bzgl. eigener sozialer Kompetenz etc. - entweder sehr ernst genommen und lösen starke Gefühle (wie *zornig* und *angegriffen*) aus,

oder die Schüler reagieren - möglicherweise demonstrativ - ruhig und gelassen.

Dies gilt für die Situationen Sit.7 (ausgelacht), Sit.8 (beschimpft), Sit.12 (bedroht), Sit.21 (Weg versperrt) und Sit.39 (Sachen vom Tisch).

Mittlere Dispersion in Situationen mit schwacher Gefühlsausprägung

Zur Restgruppe der Situationen mit mittleren Quartilabständen gehören die unangenehmen Situationen Sit.24 (angeschrien bei Fehler), Sit.40 (Vorschlag langweilig) sowie Sit.3 (nicht mitspielen) Sit.38 (schon so viele) und - weniger eindeutig Sit.31 (allein gehen) und Sit.11 (Füßchen). Hier sind zwei gipflige Antwortverteilungen auf den Gefühlsskalen sehr selten, es treten vorwiegend schiefe oder mehrgipflige Datenverteilungen auf.

Dies läßt sich möglicherweise dadurch erklären, daß es sich hier um (relativ) eindeutigeren, konkret beschriebene Situationen handelt, die - verglichen mit den anderen Situationen des "unangenehmen Clusters" - Interaktionen mit nur mäßiger Negativ-Resonanz beschreiben und insofern auch vorwiegend Gefühle in schwachem bis mittleren Ausmaß hervorrufen, was auch bedeutet, daß sie nur graduell unterschiedlich, und nicht extrem entgegengesetzt wahrgenommen werden.

Denn sicher hängen die hohen Dispersionswerte auf den Gefühlsskalen bei den uneindeutigen und bei den provozierenden Situationen auch damit zusammen, daß in diesen Situationen überhaupt auf mehreren Skalen höhere Gefühlsausprägungen (Mediane) angegeben werden als in den übrigen unangenehmen Situationen mit niedrigeren Quartilabstände.

Zusammenfassende Bewertung: "starke" und "schwache" Situationen

Im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen "starken" und "schwachen" Situationen kann man zusammenfassend folgendes festhalten:

Angenehme soziale Situationen, in denen Ego mit anderen redet, von ihnen gelobt, eingeladen oder zum Mitspielen aufgefordert wird, lösen einheitlichere emotionale Reaktionen bei den Schülern aus, sind also in diesem Sinne eher "starke" Situationen, besonders was das Fehlen jeglicher unangenehmer Empfindungen und das Sich-wohlfühlen betrifft.

Demgegenüber können bestimmte unangenehme Situationen - die entweder einen erheblichen Interpretationsspielraum lassen oder die massive Provokation durch Mitschüler beschreiben oder in denen Ego ausgelacht oder ignoriert wird - als weniger eindeutige, "schwache" Situationen aufgefaßt werden, insofern als sie von den Schülern mit z.T. stark interindividuell unterschiedlicher Gefühlsausprägung beantwortet werden.

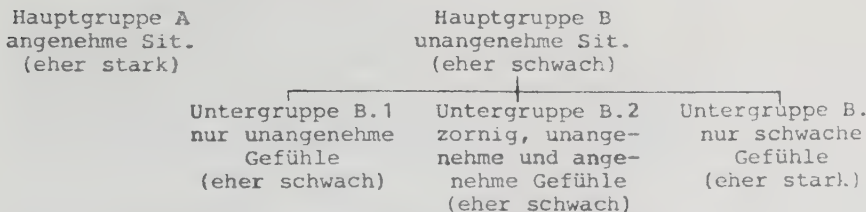
Es sei noch einmal daran erinnert, daß der Begriff der "Stärke" bzw. "Schwäche" einer Situation im Sinne von MISCHEL (1977) verwendet wird und nicht dem alltäglichen Sprachgebrauch entsprechend (vgl. dazu auch 1.3.2.3.).

MISCHELS Unterscheidung zwischen "starken" und "schwachen" Situationen auf der Grundlage der interindividuellen Unterschiede, die mit den Situationen verbunden sind, erweist sich demnach auch im untersuchten Situationskontext als brauchbares Kriterium zur Unterscheidung zwischen Situationen.

Überraschenderweise läßt sich die "Stärke" bzw. "Schwäche" einer Situation hier mit ihrer Einordnung in die erlebensbezogene Situationstaxonomie in einen direkten Zusammenhang bringen, insofern als emotional angenehme Situationen (Cluster A) eher "starke" Situationen darstellen, also relativ einheitlich erlebt werden, während emotional unangenehme Situationen (nämlich Cluster B.1. und B.2.) in stärkerem Maße interindividuell unterschiedlich erlebt werden und somit als "schwach" im Sinne MISCHELS anzusehen sind.

Die dritte Untergruppe B.3. der unangenehmen Situationen ist wiederum eine Gruppe relativ "starker" Situationen; denn hier geben die Schüler einheitlich nur geringe Gefühlsausprägungen an.

Abb. 3 : Zusammenhänge zwischen erlebensmäßiger Situations-
taxonomie und Stärke/Schwäche der Situationen
im Sinne MISCHELS (1977)



3.1.3. ERLEBTE AUFTRETENSHÄUFIGKEIT DER SITUATIONEN

In diesem Abschnitt geht es um die subjektiven Einschätzungen der Schüler, wie häufig sie die ausgewählten sozialen Pausensituationen erleben.

Zunächst fällt auf, daß für die meisten Situationen der Median der Gesamtgruppe aller untersuchten Schüler bei "selten" liegt (und zwar bei etwa Zweidrittel der Situationen). Dieses Ergebnis läßt sich z.T. durch die Kürze der Pausenzeit erklären, in der eng umschriebene soziale Situationen nur selten auftreten können, zumal wenn sie an konkrete Interaktionsanlässe gebunden sind.

Derart niedrige Auftretenshäufigkeiten kommen bei- nahe ausschließlich bei denjenigen Situationen vor, die für Ego vermutlich unangenehme, konfliktreiche Interaktionen mit Mitschülern beschreiben, während bei den angenehmen Situationen deutlich höhere Auftretenshäufigkeiten angegeben werden. (Hier liegen die meisten Mediane bei "oft" und "manchmal", vgl. Tabelle 2). Bei diesem Ergebnis handelt es sich um einen gut gesicherten Befund der gedächtnis- psychologischen Forschung, der gleichzeitig etwa auch mit Verdrängungsmechanismen oder lerntheore- tisch erklärt werden kann.

So könnten die Schüler beispielsweise im Laufe der Zeit gelernt haben, für sie unangenehme Interaktions- partner und -anlässe zu vermeiden und sich an die- jenigen Mitschüler zu wenden, mit denen sie über- wiegend angenehme Erfahrungen verbinden. Sie würden daraufhin tatsächlich häufiger angenehme und selte- ner unangenehme Situationen erleben. Anderen Schülern wiederum dürfte es im Rahmen ihres Selbstkonzeptes schwerfallen, vor sich selbst und anderen offen zuzu- gestehen, daß sie oft mit unerfreulichen sozialen Situationen und teilweise mit massiver Ablehnung

seitens ihrer Mitschüler konfrontiert werden. Sie würden solche Erlebnisse dann rasch "vergessen".

Tab. 2 : Auftretenshäufigkeit der Situationen

Situation:	4, 15	6, 28, 35, 36	18, 25, Rest	21
Median:	oft	manchmal	selten	nie

Für die meisten Schüler (Jungen wie auch Mädchen) ist Sit. 4 (Gespräch) die am häufigsten erlebte Situation. Dies wird auch durch die Antworten auf die offene Frage nach der bevorzugten Pausenbeschäftigung bestätigt (vgl. 3.2.4.). An zweiter Stelle in der Häufigkeitsrangreihe steht dann Sit. 15 (Spielangebot).

Die Datendispersion bei den Häufigkeitsangaben ist relativ gering, die interindividuelle Übereinstimmung ist deutlich höher als etwa beim emotionalen Erleben der Situationen. Die Angaben zur subjektiven Situationshäufigkeit erfolgen also eher situationsabhängig und weniger personenspezifisch. Echte Extremgruppen, also Schüler, die eine Situation "nie" erleben, und andere, die dieselbe Situation "oft" erleben, treten bezogen auf die Situationshäufigkeit nur bei Sit. 6 (Lob) auf, in abgeschwächtem Ausmaß bei Sit. 24 (angeschrien bei Fehler) und Sit. 29 (allein zusehen).

Untersucht man in diesen Situationen die Gefühle der Schülergruppen, die die Situationen extrem häufig versus selten erleben, auf signifikante Unterschiede im emotionalen Situationserleben hin (s.u.), so bestätigen die Ergebnisse im wesentlichen die Annahme, daß höhere Situationshäufigkeit mit angenehmeren Gefühlen in der Situation einhergeht.

Vergleicht man beispielsweise in Sit. 6 (Lob) - in der Ego seinen Mitschülern einen Spielvorschlag macht, woraufhin diese sofort zustimmen und ein Mitschüler Ego auf die Schulter schlägt und sagt, das sei eine gute Idee - die Antworten der Schüler, die diese Situation "oft" versus "nie" erleben, miteinander im Hinblick auf ihre Gefühlsreaktionen in dieser Situation, so zeigen sich einige signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (nach

RAATZ-Test, LIENERT 1973, S.233ff.): Die Schülergruppe, die die Sit.6 (Lob) "nie" erlebt, gibt insgesamt gesehen höhere Werte bei den Gefühlen *ängstlich* (++) *) *durcheinander* (+) und *gehemmt* (+) an, bewertet die Situation weniger als beunruhigend (++) und erwartet von den Mitschülern in der Situation weniger Zustimmung (++) und weniger Aufmerksamkeit (+) als Verhaltenskonsequenz. Schüler, die die Situation "oft" erleben, reagieren also in einigen Items deutlich positiver auf diese angenehme Situation, als Schüler, denen diese Situation nach eigenen Angaben fremd ist.

Betrachtet man als zweites Beispiel Sit.29 (allein zusehen), in der Ego seinen Mitschülern allein beim Spielen zusieht und die zum Cluster der nur unangenehmen Situationen gehört, und vergleicht Schüler, die diese Situation (angeblich) "nie" erleben, mit denen, die die Situation "manchmal" und "oft" erleben, so zeigt sich, daß letztere Gruppe sich in der Situation stärker wohl (+) und gleichgültig (++) fühlt und die Situation als weniger beunruhigend bewertet. Schüler, die diese Situation häufiger erleben, scheinen also in der Tendenz weniger dadurch belastet zu sein.

Über alle Situationen und Personen hinweg bestehen nur unbedeutend geringe Zusammenhänge **) zwischen der Auftretenshäufigkeit und anderen Items des Situationsbogens (vgl. Interkorrelationsmatrix im Anhang, S. A18).

Lediglich mit den Gefühlen *wohl* und *lebendig*, die ebenfalls vorwiegend situationsspezifisch verwendet werden, liegen positive Korrelationen in mittlerem Ausmaß vor (.42 bzw. .38).

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung hat sich die subjektive Auftretenshäufigkeit der Situationen jedoch nicht als relevante Moderatorvariable für Gefühle in den Situationen erwiesen.

*) Der einfacheren Schreibweise wegen wird das jeweilige Signifikanzniveau der Ergebnisse wie folgt symbolisiert: eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% wird mit (+) vermerkt und Irrtumswahrscheinlichkeiten von 1% bzw. 0,1% mit (++) bzw. (+++).

**) Als Maß für die Enge des Zusammenhangs zwischen zwei Items wurde die (nicht-parametrische) Gamma-Korrelation nach GOODMAN & KRUSKAL berechnet (vgl. KRIZ 1973, S.235ff).

3.1.4. BEWERTUNG DER SITUATIONEN

Der Fragebogenteil zur Erfassung der Situationsbewertung umfaßt die drei bipolaren, 6-stufigen Skalen "angenehm-unangenehm", "aufregend-langweilig" und "beruhigend-beunruhigend".

Die Auswertung der Daten erfolgt hier vor allem im Hinblick auf einen Vergleich mit dem emotionalen Erleben der Situationen. Die Fragestellung dazu lautet: Inwieweit bestehen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den beschriebenen Gefühlen in den Situationen und den Situationsbewertungen?

Gruppiert man die Situationen mittels hierarchische Clusteranalyse aufgrund der Situationsbewertungen (Mediane über alle Probanden), so entstehen - ebenso wie bei der Clusterung aufgrund der Emotionen - zwei deutlich voneinander getrennte Situationsgruppen:

- die eine Gruppe umfaßt sechs Situationen, die im Median als "sehr angenehm", "deutlich oder sehr aufregend" und "deutlich beruhigend" bewertet werden;
- die andere Gruppe umfaßt die übrigen 17 Situationen, die im Median "deutlich bis sehr unangenehm", "eher aufregend bis deutlich langweilig" und "eher bis deutlich beunruhigend" gefunden werden.

Die erstgenannte in sich homogene Situationsgruppe entspricht (mit Ausnahme der Sit.25 (Geld leihen)) vollkommen dem Cluster A der Situationen, die nur mit angenehmen Gefühlen verbunden werden.

Die zweitgenannte größere Situationsgruppe, die in etwa dem Cluster B der Situationen entspricht, die auch unangenehme Gefühle auslösen, untergliedert sich weiter, wobei die Situationen in eine Art Rangreihe gebracht werden im Hinblick auf das Ausmaß, in dem sie "unangenehm" und "beunruhigend" gefunden werden.

Dementsprechend sind in der Bewertung der Schüler die Situationen Sit.1 (nicht beachtet), Sit.7 (ausgelacht), Sit.8 (beschimpft), Sit.11 (Füßchen), Sit.12 (bedroht), Sit.21 (Weg versperrt) und Sit.23 (umgerissen) unangenehm und beunruhigender als die restlichen Situationen - eine Unterscheidung, die auf der Ebene der Gefühle in Situationen nicht bzw. anders getroffen wird.

Die drei Situationen, die nur unangenehme Gefühle auslösen, und daher bei der Clusterung aufgrund der Gefühle einander zugeordnet werden in B.1., werden bei Clusterung aufgrund der Situationsbewertung voneinander getrennt und in eine eindeutige valenzentsprechende Rangreihe gebracht von (im Median über alle Schüler) "sehr angenehm und beunruhigend" (Sit.7 (ausgelacht)), über "deutlich unangenehm und beunruhigend" (Sit.1 (nicht beachtet)) bis zu "eher unangenehm und beunruhigend" (Sit.29 (allein zusehen)).

Die Gruppierung der Situationen aufgrund der Situationsbewertungen liefert demnach eine differenziertere Unterscheidung zwischen den Situationen auf einer Dimension von "angenehm - unangenehm", die als Dimension der Valenz (oder Lust-Unlust) aufgefaßt werden kann. Demgegenüber werden die unangenehmen Situationen bei Betrachtung der Emotionen weiter im Hinblick auf "typische" Gefühlsmuster untergliedert.

Zu den Beziehungen zwischen Situationsbewertung und den anderen Items des Situationsbogens ist festzuhalten, daß die Situationsbewertungen mit den Gefühlen in den Situationen in (relativ) höherem Zusammenhang stehen als mit den Verhaltensbewertungen und den sozialen Verhaltenskonsequenzen (vgl. Interkorrelationsmatrix im Anhang, S. A18).

So weist das Item "angenehm - unangenehm" niedrige bis mittlere negative Korrelationen (von 0.3 bis 0.5) mit angenehmen Gefühlen und mittlere positive Korrelationen (um 0.5) mit unangenehmen Gefühlen auf. Je mehr eine Situation als "unangenehm" bewertet wird, umso weniger wird diese Situation die Gefühle wohl (-0.71) und lebendig (-0.6) auslösen.

Für die Bewertung der Situationen als "beruhigend - beunruhigend" gilt entsprechendes, da dieses Item eng mit der Bewertung "angenehm - unangenehm" korreliert ist (.78), also offensichtlich keine eigene Bewertungsdimension erhebt.

Mit den Situationsbewertungen "angenehm - unangenehm" und "beruhigend - beunruhigend" wird demnach ebenso wie mit dem Ausprägungsgrad der Gefühlsbegriffe *wohl* und *lebendig* die Dimension der Situationsvalenz erfaßt, und zwar erfolgt dies vor allem situationsabhängig, also weitgehend unabhängig von interindividuellen Unterschieden.

Auf den beiden Bewertungsskalen kommen nämlich (anders als bei vielen Gefühlsskalen) breiter gestreute, zwei- oder mehrgipflige Antwortverteilungen kaum vor.

Das Begriffspaar zur Situationsbewertung "langweilig-aufregend" weist generell höchstens schwache Korrelationen zu den Gefühlsbegriffen auf, und zwar eher negative Korrelationen zu unangenehmen und positive zu angenehmen Gefühlen. Es läßt sich daher nicht klären, ob das Begriffspaar im Wortverständnis der Schüler tatsächlich die Dimension der Spannung und Stimulierung erfaßt oder ob die z.T. erheblichen interindividuellen Unterschiede in der Beurteilung der Situationen lediglich auf begriffliche Unklarheiten hindeuten. Jedenfalls lassen sich die Daten nicht sinnvoll interpretieren und mit anderen Variablen in Zusammenhang bringen.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

Die vorliegenden Daten zur Situationsbewertung beziehen sich offenbar größtenteils auf die Valenz der Situationen. Daher wird bei der Situationsbewertung die Unterscheidung zwischen emotional angenehmen und unangenehmen Situationen nachvollzogen, und es werden keine wichtigen Zusatzinformationen geliefert, die über die erlebensbezogene Situationstaxonomie hinausgehen. Aufgrund der vorliegenden Daten ist die Erfragung von Gefühlen in Situationen offensichtlich ergiebiger sowohl für eine Gruppierung von Situationen (es wird stärker zwischen Situationen differenziert) als auch für eine Unterscheidung zwischen Personen (bei den Gefühlsskalen tritt mehr interindividuelle Variation auf).

3.1.5. BEWERTUNG DES VERHALTENS UND ANTIZIPATION SOZIALER VERHALTENSKONSEQUENZEN

Das folgende Kapitel ist in drei Abschnitte unterteilt. Zunächst werden die Ergebnisse der Verhaltensbewertungen und die der erwarteten Verhaltenskonsequenzen dargestellt und bewertet. Im Anschluß daran wird für beide Itembereiche zusammen untersucht, ob sie als Unterscheidungsmerkmal für Personengruppen zu verwenden sind.

Bewertung des Verhaltens

Nachdem die Schüler zu jeder Situationsbeschreibung eine Beschreibung ihres Verhaltens in der Situation abgegeben haben, wurden sie aufgefordert, ihr Verhalten zu bewerten, also auf einer 6-stufigen Skala einzuschätzen, inwieweit sie ihr Verhalten "geschickt" versus "ungeschickt" und "erfolgreich" versus "erfolglos" fanden.

Betrachtet man nun die Beziehungen zwischen Verhaltensbewertung und den anderen Itemgruppen des Situationsbogens (vgl. Interkorrelationsmatrix im Anhang, S. A18), so fällt auf, daß die beiden Items zur Verhaltensbewertung am stärksten miteinander korreliert sind (-0.69), während sie zu den Items des Emotionsprofils und der Situationsbewertung kaum in Zusammenhang stehen (Korrelationen unter ± 0.35).

Zu den antizipierten Verhaltenskonsequenzen "mit Kritik" und "abweisend" bestehen erwartungsgemäß Beziehungen (Korrelationen von -0.4 bzw. 0.55).

Die (hierarchische) Clusterung der Situationen aufgrund der Mediane der Verhaltensbewertungen ergibt schließlich eine deutliche Übereinstimmung mit der Clusterung der Situationen aufgrund der Ähnlichkeit des emotionalen Erlebens (vgl. 3.1.1), insofern als die Gruppe der "angenehmen" Situationen von der der "unangenehmen" klar getrennt wird.

In den "angenehmen" Situationen bewerten die Schüler (im Median) ihr Verhalten fast ausnahmslos als "deutlich geschickt" und "deutlich erfolgreich".

Das Cluster der emotional "unangenehmen" Situationen untergliedert sich weiter

- a) in eine Gruppe von Situationen, die im Median mit den Verhaltensbewertungen "eher ungeschickt" und "eher erfolglos" verbunden wird - dazu gehören die Situationen *Sit.1* (*nicht beachtet*), *Sit.7* (*ausgelacht*) und *Sit.29* (*allein zusehen*), die in der erlebensbezogenen Clusterung in Cluster B.1 zusammengefaßt sind - und
- b) in den Rest der unangenehmen Situationen, die durch Mediane bei "eher geschickt" und "eher erfolgreich" gekennzeichnet sind.

Das bedeutet: Die drei emotional unangenehmsten Situationen, die nur negative Gefühle wie *traurig*, *im Stich gelassen*, *unsicher* etc. hervorrufen, sind gleichzeitig auch die einzigen Situationen, auf die den Schülern (in der zentralen Tendenz) keine Verhaltensantworten zur Verfügung stehen, die von ihnen selbst positiv, also als "geschickt" oder "erfolgreich" bewertet werden. Die Bewertung des eigenen Verhaltens in einer Situation ist demnach auch situationsabhängig.

Ansonsten ist bei den Schülern die Tendenz zu beobachten, das eigene Verhalten generell, also in der Mehrzahl der Situationen, eher positiv in Richtung auf Geschick und Erfolg zu beurteilen. Dies ist nicht verwunderlich, da sich die Schüler sicherlich bemüht haben, auf die Situationsschilderung hin ein - in ihrer Einschätzung - günstiges Verhalten zu finden, auch wenn eigentlich danach gefragt war, wie sie sich normalerweise in der Situation verhalten.

Antizipation sozialer Verhaltenskonsequenzen

Auch die Antworten der Schüler auf die Frage nach den erwarteten Reaktionen der Mitschüler auf ihr Verhalten trennen - bei Clusterung der Situationen aufgrund der Verhaltenskonsequenzen - deutlich zwischen emotional angenehmen und unangenehmen Situationen:

In Situationen, die mit angenehmen Gefühlen verbunden werden, werden auch positive soziale Konsequenzen erwartet, d.h. in der Mehrzahl dieser Situationen rechnen die Schüler (im Median) "deutlich mit Zustimmung", und damit, daß die Mitschüler "deutlich aufmerksam" und "deutlich freundlich" reagieren.

Für die Gruppe der "unangenehmen" Situationen werden entsprechend ungünstigere Reaktionen erwartet, allerdings liegen die Mediane hier im Mittelbereich von "eher", nicht aber im Negativ-Bereich.

In der zentralen Tendenz erwarten die Schüler also offenbar keine eindeutig oder extrem negative, ablehnende Reaktion seitens der Mitschüler, auch nicht in Situationen, die eine stark provozierende Haltung der Mitschüler beschreiben. Es scheint, als spiegele dies eine gewisse Zufriedenheit der Schüler mit ihrem eigenen Verhalten als Antwort auf die Situation, also eine Zuversicht, auch in konfliktreichen Situationen durch entsprechend günstiges eigenes Verhalten zumindest eine klare Ablehnung und völliges Desinteresse auf seiten der Mitschüler vermeiden zu können.

Natürlich ist auch hier wieder ein Einfluß sozialer Erwünschtheit nicht auszuschließen, insofern als es einigen Schülern möglicherweise schwer fällt, zuzugeben daß sie ablehnende Reaktionen seitens der Mitschüler erwarten.

Zur Beziehung zwischen Verhaltenskonsequenzen und anderen Itemgruppen des Situationsbogens (vgl.

Interkorrelationsmatrix im Anhang, S. A18) fällt auf: Das Item "gleichgültig vs. aufmerksam" wird relativ unabhängig von den übrigen Items der Gefühle in

Situationen und der Situationsbewertung beantwortet (Korrelationen unter ± 0.33) und steht nur mit den übrigen Verhaltenskonsequenzen in niedrigem (negativen) Zusammenhang (-0.4 bzw. -0.48).

Die übrigen beiden Items zu den antizipierten Verhaltenskonsequenzen "Zustimmung versus Kritik" und "freundlich versus abweisend" stehen in leicht positivem Zusammenhang zu den Bewertungen der Situationen als "unangenehm" und "beunruhigend" (Korrelationen 0.4 bzw. 0.49) und zu den Bewertungen des Verhaltens als "erfolglos" und "ungeschickt" (Korrelationen zwischen 0.4 und 0.54). Die Erwartung "freundlicher" versus "abweisender" Reaktionen der Mitschüler hängt am engsten mit der Erwartung von "Zustimmung versus Kritik" zusammen ($.68$) und weist von allen antizipierten Verhaltenskonsequenzen die (relativ) höchsten Korrelationen zu den Gefühlsbegriffen auf (± 0.36 bis ± 0.45), und zwar negative Korrelationen zu den Gefühlen *wohl, lebendig und dazugehörig* und positive zu *traurig, im Stich gelassen, zornig* und *angegriffen*.

Die Antizipation sozialer Verhaltenskonsequenzen in einer Situation ist damit auch situationsabhängig bzw. steht in Zusammenhang mit den Gefühlen, die in der Situation hervorgerufen werden.

Personenspezifische Unterschiede

Es liegt nahe zu untersuchen, ob die individuellen Angaben der Schüler zur Bewertung ihres Verhaltens und zu den Erwartungen sozialer Konsequenzen geeignet sind, um zwischen verschiedenen Gruppen von Schülern zu unterscheiden, etwa zwischen Schülern mit generell ungünstigen versus günstigen Bewertungen.

Die Daten zeigen vor allem, daß die Angaben der Schüler in den beiden Itemgruppen auch situationsabhängig erfolgen: so kommen extrem entgegengesetzte Antworten bei der Gesamtgruppe der Schüler nur im Zusammenhang mit dem Verhalten in unangenehmen Situationen vor, während bezogen auf angenehme Situationen die Schüler

ihr Verhalten und die zu erwartenden Verhaltenskonsequenzen ziemlich einheitlich günstig beurteilen. Speziell auf der Skala *erfolgreich* versus *erfolglos* schätzen einige Schüler das eigene Verhalten (in vielen unangenehmen Situationen) extrem positiv, und andere extrem negativ ein. Dies gilt gleichfalls für die Erwartung von *Zustimmung* versus *Kritik* und von *freundlich* versus *abweisend* als Reaktion der Mitschüler auf das eigene Verhalten. (An den beiden Extrempunkten der Skalen befinden sich jeweils ca. 10% der Probanden.)

Allerdings reagieren nur zwei Schüler in dem Sinne stabil, daß sie in sämtlichen unangenehmen Situationen ihr Verhalten (extrem) *erfolglos* finden und erwarten, daß die Mitschüler *mit Kritik* und *abweisend* reagieren. Die meisten Schüler unterscheiden also deutlich zwischen den Situationen, so daß die Daten einen Vergleich von Extremgruppen - etwa von Schülern, die auf ihr Verhalten hin generell eher Erfolg, Zustimmung und Freundlichkeit oder aber Mißerfolg, Kritik und Abweisung erwarten - nicht zulassen.

Die Bewertung des eigenen Verhaltens und die jeweils erwartete Reaktion der Mitschüler auf das eigene Verhalten erfolgt bei den meisten Schülern also nicht personentypisch konstant, sondern auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation und zwar interindividuell relativ einheitlich.

Bei der Bewertung des eigenen Verhaltens und der Erwartung sozialer Konsequenzen tritt weniger interindividuelle Dispersion auf als etwa bei der Einschätzung der Gefühle in den Situationen.

Die Items zur Verhaltensbewertung und zur Antizipation sozialer Verhaltenskonsequenzen sind daher (ebenso wenig wie die zur Auftretenshäufigkeit und Bewertung der Situationen) nicht geeignet, um zwischen Personengruppen sinnvoll zu unterscheiden (vgl. 3.2.).

Verallgemeinert bedeutet dies:

Wenn man (kognitive) Reaktionen von Individuen in einem breiten Spektrum sozialer Situationen betrachtet, treten nur äußerst selten einheitliche, also situationsübergreifende und individuum-typische Einstellungen (gegen-

über dem eigenen Verhalten) und Erwartungen (bezüglich sozialer Umweltreaktionen) auf. Dementsprechend kann etwa auch für ähnliche persönlichkeits-theoretische Konzepte wie etwa "Hoffnung auf Erfolg" oder "Furcht vor Mißerfolg" (nach HECKHAUSEN 1963) eine erhebliche Situationsspezifität der individuellen Ausprägungsgrade erwartet werden.

3.1.6. ZUSAMMENFASSUNG ZU 3.1.

- Die Menge der ausgewählten sozialen Pausensituationen läßt sich (mittels Clusteranalyse) in Form einer einfachen Situationstaxonomie ordnend strukturieren, und zwar auf der Grundlage des emotionalen Erlebens aller befragten Schüler.

Die resultierende Situationstaxonomie umfaßt zwei Hauptgruppen von Situationen, die deutlich unterschiedliche Gefühle auslösen, nämlich sog. angenehme Situationen auf der einen und sog. unangenehme Situationen auf der anderen Seite. Letztere Gruppe läßt sich noch weiter untergliedern in

- Situationen, die nur unangenehme Gefühle auslösen, und zwar vor allem *unsicher, im Stich gelassen und traurig*
- Situationen, die alle das Gefühl *zornig* hervorrufen und zusätzlich weitere, z.T. auch angenehme Gefühle
- Situationen, die sämtlich nur mit schwachen Gefühlsausprägungen verbunden sind

- Das (Überraschende) Ergebnis, daß einige angenehme Gefühle wie *ruhig* und *kraftvoll* auch in Verbindung mit an sich unangenehmen Situationen genannt werden, wird z.T. mit tatsächlich empfundener Kompetenz gegenüber der Situation, z.T. mit dem Einsatz (emotionaler) Bewältigungsstrategien erklärt.

- Die "Stärke" bzw. "Schwäche" einer Situation nach MISCHEL läßt sich mit der hier aufgestellten Situationstaxonomie in Beziehung bringen, insofern als emotional angenehme Situationen eher "starke" Situationen darstellen, also relativ wenig interindividuelle Dispersion auslösen, während die meisten unangenehmen Situationen mit erheblichen interindividuellen Unterschieden verbunden sind und damit als "schwache" Situationen aufgefaßt werden können.
- Die subjektive Auftretenshäufigkeit der Situationen wird von den Schülern relativ einheitlich, also situationsabhängig eingeschätzt, und zwar werden für angenehme Situationen eher höhere Häufigkeiten angegeben. Insgesamt gesehen kann die subjektive Situationshäufigkeit nicht als bedeutsame Moderatorvariable für das Auftreten bestimmter Gefühle in der Situation angesehen werden.
- Zwei der drei Items zur Bewertung der Situationen scheinen die Dimension der Situationsvalenz zu erfassen, daher wird bei Gruppierung der Situationen aufgrund der Situationsbewertung die (emotionsbezogene) Zweiteilung der Situationen in angenehme und unangenehme Situationen nachvollzogen, wobei die unangenehmen Situationen valenzentsprechend weiter untergliedert werden. Die Bewertung der Situationsvalenz erfolgt dabei vor allem situationsabhängig und interindividuell relativ einheitlich. Es bleibt unklar, welche Bewertungsdimension mit dem dritten Item "langweilig vs. aufregend" tatsächlich erfaßt wurde.
Verglichen mit der (hier vorgenommenen) Erhebung der Situationsbewertung scheint die Erfragung von Gefühlen in Situationen ergiebi-

- ger zu sein, sowohl für eine differenzierte Gruppierung der Situationen als auch für eine Unterscheidung zwischen Personen.
- Die Bewertung des eigenen Verhaltens in einer Situation erfolgt generell eher in positiver Richtung (als *geschickt* und *erfolgreich*) und gleichzeitig auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation, d.h. das Verhalten wird in emotional angenehmen Situationen positiver bewertet als etwa in Situationen, die nur unangenehme Gefühle auslösen.
- Deutliche interindividuelle Unterschiede treten nur in der Bewertung des eigenen Verhaltenserfolges in unangenehmen Situationen auf.
- Ähnliches gilt auch für die Antizipation sozialer Verhaltenskonsequenzen in einer Situation: Generell werden auf das eigene Verhalten hin eher günstige Reaktionen der Mitschüler erwartet.
- Gleichzeitig sind die Konsequenzerwartungen auch situationsabhängig, insofern als Kritik und abweisendes Verhalten eher in emotional unangenehmen Situationen antizipiert werden. Auch bezogen auf die erwarteten Verhaltenskonsequenzen treten deutliche interindividuelle Unterschiede nur in unangenehmen Situationen auf.
- Die meisten Schüler differenzieren zwischen den Situationen im Hinblick auf die Beurteilung ihres eigenen Verhaltens und der erwarteten Verhaltenskonsequenzen, so daß sich keine Schülergruppe finden läßt, die ihr Verhalten generell negativ und die sozialen Konsequenzen generell ungünstig beurteilt.
- Verhaltensbewertung und Antizipation sozialer Verhaltenskonsequenzen sind daher - ebenso wenig wie Auftretenshäufigkeit und Bewertung der Situationen - keine geeigneten Vari-

ablen, um im vorliegenden Untersuchungskontext sinnvoll zwischen Personengruppen unterscheiden zu können.

- Die Angaben zur Bewertung des eigenen Verhaltens und den erwarteten Verhaltenskonsequenzen in einer Situation stehen mit den einzelnen Gefühlsausprägungen in der Situation in höchstens niedrigem Zusammenhang. Es scheint sich hier um relativ eigenständige Reaktions- bzw. Einschätzbereiche zu handeln, die nur lose (über die valenzbezogene Grobeinteilung der Situationen) miteinander verbunden sind.

3.2. UNTERSUCHUNGSEBENE: PERSONEN

Der zunächst naheliegende Versuch, die untersuchten Personen mittels Clusteranalyse aufgrund der Ähnlichkeit der in allen Situationen angegebenen Gefühle zu gruppieren, muß angesichts der Komplexität der Daten aufgegeben werden: Die (maschinell) gewonnenen Personengruppen lassen sich nicht mehr sinnvoll kennzeichnen und interpretieren, da zu viele Variablen (18 Gefühlsbegriffe in 23 Situationen und 97 Probanden) in die Clusterung eingehen und nicht (annähernd) eindeutig zu unterscheiden sind. Die aufgrund von solchen Profilvergleichen gefundene Personengruppierung läßt sich erst recht nicht mit anderen Merkmalen der Personen in Beziehung setzen, so daß ein überschaubares, sinnvolles Annahmegefüge zur Erklärung der entstandenen Personengruppen nicht aufgestellt werden kann. D.h. die Gruppierung der Personen aufgrund von Profilanalysen (unter Einbeziehung aller 18 Gefühlsskalen) ist zwar mathematisch möglich, führt aber nicht zu einer (deskriptiven) Reduktion der Datenkomplexität und zu interpretierbaren Unterscheidungen zwischen Personengruppen.

Um dennoch zu Aussagen über Zusammenhänge zwischen Situationserleben und anderen Person-Merkmalen zu kommen, werden drei verschiedene Vorgehensweisen gewählt.

Erstens werden Extremgruppen von Schülern gebildet, die sich in jeweils einem Merkmal unterscheiden. Diese Gruppen werden dann jeweils miteinander verglichen im Hinblick auf das Erleben der sozialen Situationen, die Situations- und Verhaltensbewertung, die Erwartung sozialer Verhaltenskonsequenzen und die Verwendung der Gefühlsbegriffe.

Die Abschnitte 3.2.1. - 3.2.5. dieses Kapitels sind diesem Vergleich von Schülergruppen gewidmet, und zwar werden exemplarisch fünf naheliegende Merkmalsbereiche für die Gruppierung der Schüler ausgewählt und auf etwaige Zusammenhänge mit dem Situationserleben hin untersucht:

So werden zunächst die Jungen und Mädchen (3.2.1.) und dann die Schüler verschiedener Schulklassen (3.2.2.) miteinander verglichen. Weiterhin wird geprüft, inwieweit Zusammenhänge bestehen zwischen den Ergebnissen eines Schülers in herkömmlichen Persönlichkeitsfragebögen (AFS, PFK) und seinem situationsspezifischen Erleben (bei schriftlicher Befragung) (3.2.3.).

Der darauffolgende Abschnitt befaßt sich mit der Frage, ob Schüler, die auf einigen Items des Einstimmungsbogens (z.B. bei der Frage nach der Zahl der Freunde in der Klasse) unterschiedlichen Extremgruppen angehören, sich voneinander auch hinsichtlich ihrer emotionalen Reaktion auf die sozialen Situationen unterscheiden (3.2.4.). Schließlich wird geprüft, ob die Urteile der Klassenlehrer über das Sozialverhalten der Schüler verwendet werden können, um zwischen Schülern mit unterschiedlichem Situationserleben zu trennen (3.2.5.).

Zweitens wird der Versuch unternommen, bestimmte formalstrukturelle Besonderheiten der individuellen Situations-Gefühlsmuster als Grundlage für eine Gruppierung von Personen zu verwenden. Konkret wird hier versucht, anhand der transsituationalen Stabilität bzw. Variabilität zwischen Personen zu unterscheiden (3.2.6.).

Drittens erfolgt schließlich eine Analyse der Situations-Gefühlsmuster von drei einzelnen Schülern, um zu verdeutlichen, daß auch die idiographische Ebene des Individuums sinnvoll zur Analyse der Daten herangezogen werden kann (3.2.7.).

3.2.1. VERGLEICH VON JUNGEN UND MÄDCHEN

Im folgenden werden Jungen und Mädchen miteinander verglichen im Hinblick auf die subjektive Auftretenshäufigkeit der Situationen, im Hinblick auf Situationserleben, Situations- und Verhaltensbewertung und antizipierte Verhaltenskonsequenzen, im Hinblick auf die erlebensmäßige Situationsgruppierung und im Hinblick auf die Verwendung der Gefühlsbegriffe.

Auftretenshäufigkeit der Situationen

Im Hinblick auf die subjektive Auftretenshäufigkeit der Situationen treten kaum signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen auf (vgl. Tab. S. A26).

Lediglich *Sit.7 (ausgelacht)*, in der Ego wegen seines Aussehens von den Mitschülern ausgelacht wird, und *Sit.44 (Junge ärgert Mädchen)* werden von den Mädchen häufiger erlebt als von den Jungen (+) bzw. (++) *). Während von Jungen bei *Sit.12 (bedroht)*, in der Ego von einem Mitschüler Schläge angedroht werden, hoch signifikant höhere Häufigkeiten angegeben als von Mädchen (+++).

Diese Ergebnisse bestätigen, daß es im wesentlichen gelungen ist, Situationen auszuwählen, die von Jungen und Mädchen annähernd gleich häufig erlebt werden und die nicht geschlechtsgebunden auftreten.

Nur *Sit.12 (bedroht)* könnte als für Jungen typisch und als für Mädchen weniger relevant angesehen und ggf. aussortiert werden.

*) Sämtliche Unterschiede zwischen Personengruppen wurden mittels RAATZ-Rangsummentest für gruppierte Meßreihen auf Signifikanz geprüft (vgl. LIENERT 1973, S.233ff).

Der einfacheren Schreibweise wegen wird das jeweilige Signifikanzniveau der Ergebnisse folgendermaßen symbolisiert:

eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% wird mit (+) vermerkt und Irrtumswahrscheinlichkeit von 1% bzw. 0,1% mit (++) bzw. (+++).

Situationserleben, Situations- und Verhaltensbewertung, Erwartung sozialer Verhaltenskonsequenzen

Bezogen auf das emotionale Situationserleben, die Situations- und Verhaltensbewertung und die Erwartung sozialer Verhaltenskonsequenzen treten bedeutungsvolle Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den einzelnen Situationen selten, d.h. nur bei wenigen Items auf. Während die überwiegende Zahl der Fragen zu einer Situation von Jungen und Mädchen ähnlich beantwortet werden (vgl. Tab. S. A26).

So bestehen sowohl in einzelnen Situationen als auch bei zusammenfassender Betrachtung aller (angenehmen bzw. unangenehmen) Situationen Übereinstimmungen bei der Einschätzung der Gefühle *lebendig, im Stich gelassen und zornig*, bei der Bewertung der Situation als "beruhigend-beunruhigend" und bei der Erwartung von "Kritik" versus "Zustimmung" und "freundlicher" versus "abweisender" Reaktion der Mitschüler.

Erwartungsgemäß treten die meisten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei der Reaktion auf die geschlechtsbezogene Situation Sit.44 - [Junge ärgert Mädchen] auf, bei der den beiden Geschlechtsgruppen auch unterschiedliche Rollenbeschreibungen vorgegeben wurden.

Die Mädchen sollten sich hier vorstellen, daß ein Junge sie ärgert, indem er ihnen etwas wegnimmt und damit davonläuft. Die Jungen sollten sich umgekehrt vorstellen, daß sie ein Mädchen ärgern, indem sie ihr etwas wegnehmen, davonlaufen und das Mädchen sie verfolgt.

In dieser Situation werden von den Jungen signifikant stärker angenehme, von den Mädchen dagegen stärker unangenehme Gefühle angegeben.

Faßt man die Daten für die zu den beiden Hauptclustern gehörenden Situationen jeweils zusammen, so treten im Cluster der unangenehmen Situationen größere Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen auf als im Cluster der angenehmen Situationen.

Allerdings gibt es auch doppelt so viel unangenehme Situationen, so daß hier - bei größerem N - Unterschiede eher in den Signifikanzbereich fallen.

In der Gruppe der unangenehmen Situationen (hier wurde die geschlechtsbezogene *Sit.44* (Junge ärgert Mädchen) ausgeklammert) geben Mädchen z.T. hoch signifikant höhere Werte bei den negativen Gefühlen *traurig*, *ängstlich*, *durcheinander* (++) , *machtlos* (++) und *unsicher* (+) an, aber auch bei den Gefühlen *überlegen* (++) , *selbstsicher* (++) und *dazugehörig* (+) . Jungen erwarten in dieser Situationsgruppe weit mehr Aufmerksamkeit (gegenüber Gleichgültigkeit) von den Mitschülern als Mädchen (+++).

Betrachtet man die unangenehmen Situationen einzeln, so treten in den Situationen *Sit.1* (*nicht beachtet*) und *Sit.3* (*nicht mitspielen*) die meisten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auf. Besonders die *Sit.3* (*nicht mitspielen*) , in der Ego nicht mitspielen darf, weil er "so blöd" ist, wird von Mädchen als emotional belastender als von Jungen erlebt. Signifikant mehr negative Gefühle auf einzelnen Items äußern Mädchen außerdem noch in den Provokations-situationen *Sit.11* (*Füßchen*) und *Sit.23* (*umgerissen*) - hier geben die Mädchen im Median höhere Werte bei *ängstlich* und bei *durcheinander* bzw. *schlapp* an sowie in den zweiten nicht-mitspielen-Situation *Sit.38* (*schon so viele*) , in der die Mädchen stärker *unsicher* , *überlegen* und weniger *ruhig* reagieren. Auch in den beiden allein-Situationen *Sit.29* (*allein zusehen*) und *Sit.31* (*allein gehen*) fühlen sich die Mädchen eher *unsicher* und *ängstlich* bzw. weniger *wohl* (vgl. S. A26) . Übrigens beurteilen die Mädchen in *Sit.7* ,(*ausgelacht*) in der Ego wegen seines Aussehens ausgelacht wird, ihr Verhalten als geschickter als die Jungen (++) . Evtl. wissen sie mit dieser Situation, die sie ja auch signifikant häufiger erleben als die Jungen, besser umzugehen.

Vergleicht man die Antworten der Jungen mit denen der Mädchen im Cluster der angenehmen Situationen insgesamt, so geben Mädchen etwas stärker das Gefühl *gleichgültig* (+) an, während Jungen diese (angenehmen) Situationen als "aufregender" bewerten und von den Mitschülern - wie auch in den unangenehmen Situationen - auf ihr Verhalten hin mehr Aufmerksamkeit erwarten als die Mädchen (++) . Wie gesagt, werden die einzelnen angenehmen Situationen von Jungen und Mädchen ähnlicher erlebt und bewertet als die unangenehmen Situationen .

Erlebnismäßige Situationsgruppierung

Vergleicht man die erlebnismäßigen Situationsgruppierung der Jungen mit der der Mädchen (hierarchische Clusteranalyse der Situationen aufgrund der Median-Emotionalitätsprofile), so fällt zunächst auf, daß - bis auf geringfügige Abweichungen - die markanten Situationscluster mit der Clusterung über alle Schüler übereinstimmen (vgl. 3.1.1.).

Es bestehen jedoch auch Unterschiede zwischen der erlebnismäßigen Situationsgruppierung der Jungen und der der Mädchen, die die Befunde beim statistischen Vergleich der Lokationsunterschiede auf den einzelnen Items des Situationsbogen ergänzen bzw. um einige Aspekte erweitern.

So umfaßt die Gruppe der angenehmen Situationen bei den Jungen drei Situationen mehr, die bei den Mädchen erlebnismäßig zum Cluster der unangenehmen Situationen gehören.

Hier handelt es sich um die geschlechtsspezifische Situation Sit.44 (*Junge ärgert Mädchen*), die erwartungsgemäß bei den Jungen angenehmere Gefühle auslöst, und um die allein-Situation Sit.31 (*allein gehen*), die bei den Jungen angenehme Empfindungen hervorruft, während sich die Mädchen im Median etwas im Stich gelassen und *traurig* fühlen. Schließlich wird auch die Sit.40 (*Vorschlag langweilig*), in der Egos Vorschlag mit den Mitschülern als "langweilig" abgelehnt wird, von den Mädchen ähnlich erlebt wie andere unangenehme Situationen.

Verwendung der Gefühlsbegriffe

Die Gruppierungen der Gefühlsbegriffe nach der Ähnlichkeit ihrer Verwendung über alle Situationen hinweg (hierarchische Clusterung der Begriffe nach der Höhe der Korrelationskoeffizienten) stimmt bei den Jungen und bei den Mädchen im wesentlichen mit der Gruppierung über alle Probanden

überein, und was die beiden Hauptgruppen "angenehme" und "unangenehme" Gefühle betrifft und deren wesentliche Untergliederungen (s.u. 3.3.2.). Einziger Unterschied: Die beiden bei Betrachtung aller Probanden "isolierten" Gefühle *überlegen* und *gleichgültig* werden bei den geschlechtsspezifischen Clusterungen den beiden Hauptgruppen zugeordnet.

Und zwar gehört *überlegen* bei den Mädchen zu den unangenehmen Gefühlen, wird also zur Beschreibung des emotionalen Erlebens in unangenehmen Situationen verwendet, während *gleichgültig* eher in Verbindung mit angenehmen Gefühlen (und angenehmen Situationen) genannt wird. Bei den Jungen ist dies genau umgekehrt: Sie reagieren in der angenehmen Sit.6 (Lob), in der Ego von seinen Mitschülern gelobt wird, signifikant stärker mit *überlegen* (+) als die Mädchen.

Dieses Ergebnis der Begriffsclusterung bestätigt den Befund, daß Mädchen sich in unangenehmen Situationen signifikant stärker *überlegen* und in angenehmen Situationen stärker *gleichgültig* fühlen (s.o.)).

Zusammenfassung: Jungen versus Mädchen

Zusammenfassend kann man festhalten, daß zwischen den untersuchten Jungen und Mädchen kaum bedeutsame Unterschiede bestehen im Hinblick auf die subjektive Situationshäufigkeit, das emotionale Erleben der einzelnen Situationen, die Situations- und Verhaltensbewertungen und die erwarteten sozialen Verhaltenskonsequenzen, sofern man von Unterschieden auf einzelnen Items und solchen bei der geschlechtsspezifischen Situation Sit.44 (Junge ärgert Mädchen) absieht.

Auch bei der erlebnismäßigen Gruppierung der Situationen stimmen die markanten Situationscluster bei Jungen und Mädchen überein. Dies gilt auch im wesentlichen für die Verwendung der Gefühlsbegriffe durch Jungen und Mädchen über alle Situationen hinweg.

Deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich jedoch, wenn man die Antworten auf die Situationen der beiden Hauptcluster zusammenfaßt und die Reaktionen auf angenehme und unangenehme Situationen insgesamt vergleicht.

Hier kann als gesichert festgehalten werden:

- Im Erleben unangenehmer Situationen treten mehr bedeutsame Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen auf als im Erleben angenehmer Situationen.
- Mädchen geben in unangenehmen Situationen in stärkerem Maße die Gefühle *traurig, ängstlich, durcheinander und machtlos an, sowie überlegen und selbstsicher*. Insbesondere verbinden sie Situationen, in denen Mitschüler sie ignorieren oder ihren Wunsch mitzuspielen ablehnen, und Situationen, in denen sie allein sind, teilweise stärker mit (solchen) unangenehmen Gefühlen als die Jungen.
- Verglichen mit den Jungen beschreiben sich die Mädchen in unangenehmen Situationen stärker als *überlegen* und in angenehmen Situationen stärker als *gleichgültig*.
- Jungen erwarten generell - in angenehmen und in unangenehmen Situationen - auf ihr Verhalten hin mehr Aufmerksamkeit von ihren Mitschülern.

3.2.2. VERGLEICH DER SCHULKLASSEN

Vergleicht man jeweils die beiden Schulklassen, die dieselben Situationsbeschreibungen zu bearbeiten hatten, miteinander über alle Situationen und über die Gruppe der angenehmen bzw. unangenehmen Situationen hinweg, so sind erhebliche Unterschiede auf vielen Items hinsichtlich der Gefühlsausprägung, der Situations- und Verhaltensbewertung und hinsichtlich der erwarteten sozialen Konsequenzen festzustellen, die z.T. statistisch hoch signifikant sind.

Vergleicht man beispielsweise die Antworten von Klasse 2 in den Situationsbögen mit denen von Klasse 4, so ergeben sich folgende signifikante Unterschiede zwischen den Klassen (nach RAATZ-Rangsummentest, LIENERT 1973, S.233ff):

Über alle angenehmen Situationen hinweg betrachtet fühlt sich Klasse 2 weniger gehemmt (-), bewertet die Situationen als weniger aufregend (--) und stärker beunruhigend (++) , bewertet das eigene Verhalten als weniger geschickt (---) und erfolgreich (--), erwartet mehr Kritik (+) und abweisendes Verhalten von den Mitschülern (+).

Über alle unangenehmen Situationen hinweg betrachtet gibt Klasse 2 deutlich weniger stark die Gefühle unsicher (-), traurig (--), ängstlich (-), zornig (---), ruhig (---), gehemmt (---) an, bewertet die Situationen als eher aufregend (+) und erwartet weniger abweisendes Verhalten der Mitschüler (---).

Auch hinsichtlich der Gruppierung der Gefühlsbegriffe nach Ähnlichkeit ihrer Verwendung über alle Situationen hinweg *) bestehen zwischen den vier Klassen nur Übereinstimmungen bezogen auf die grobe Unterteilung in angenehme und unangenehme Gefühlsbegriffe, während die Differenziertheit der Begriffsverwendung, also die Enge des Zusammenhangs zwischen den Gefühlsbegriffen im Cluster, deutlich von Klasse zu Klasse variiert.

Diese zahlreichen Unterschiede zwischen den vier Schulklassen sind jedoch nicht eindeutig zu interpretieren. Um hier zu klaren Aussagen über die Besonderheiten der jeweiligen Schulklasse (im Vergleich zu den anderen Klassen) und zu Hypothesen über das Zustande-

*) Es wurde für jede Klasse gesondert eine hierarchische Clusteranalyse der Gefühlsbegriffe durchgeführt, und zwar auf der Basis der Interkorrelationsmatrix der Gefühlsbegriffe über alle Situationen hinweg.

kommen der Unterschiede zu kommen, müßte eine vielschichtige Analyse der Daten vorgenommen werden, die über den Rahmen der hier bearbeiteten Fragestellung weit hinausginge.

Beispielsweise müßte die Zusammensetzung der Klassen näher betrachtet werden, wie etwa das Verhältnis von Jungen und Mädchen und die übrigen hier erfaßten Personenmerkmale (Einstimmungsbogen, AFS, PFK). Außerdem müßten die Klassen hinsichtlich ihrer Reaktion auf die einzelnen Situationen miteinander verglichen werden, da durch das Zusammenfassen der bearbeiteten Situationen zu Clustern wahrscheinlich zu viel an relevanter Information über jeweilige klassenspezifische Besonderheiten verloren geht.

Jedenfalls liefern die Daten - soweit sie hier auf Klassenebene ausgewertet wurden - genügend Hinweise auf die Existenz eines "klassentypischen" Stils der emotionalen Situationswahrnehmung, die vermutlich z.T. zustandekommt durch die spezielle Zusammensetzung von Individuen mit ihren jeweiligen Personenmerkmalen und sich z.T. auch gruppendynamisch in einer solchen Klasse entwickelt.

Eine ähnliche Beobachtung machte beispielsweise KOSSAKOWSKI (1972), der "sehr wesentliche Einstellungs- und Verhaltensunterschiede ... zwischen Schülern unterschiedlicher Klassen der gleichen Altersstufe, also zwischen verschiedenen Microgruppen", (a.a.O. S. 45) feststellte. Trotz gleichen Alters, gleicher Bildungsstufe etc. gab es, bedingt durch die spezifischen sozialen Bedingungen in der einzelnen Schulklasse, deutliche Entwicklungsunterschiede hinsichtlich psychischer Eigenschaften im Leistungs-, Einstellungs- und Verhaltensbereich, die man gewöhnlich als alterstypisch ansieht.

Die besondere Bedeutung der jeweiligen spezifischen Unterrichtsgruppe beschreiben etwa auch KEIL & PIONTKOWSKI (1973) bezogen auf den Bereich von Hochschulseminaren.

Diese Ergebnisse haben bedeutsame Konsequenzen für die (weithin übliche) Forschungspraxis: So können Schlußfolgerungen aus Beobachtungen an speziellen Mikrogruppen - wie einzelnen Schulklassen, Studienjahrgängen, Seminargruppen oder innerbetrieblichen Arbeitsteams - nur mit besonderer Zurückhaltung gezogen werden, d.h. mit einschränkender Berücksichtigung der jeweils untersuchten Personengruppen. Die Übertragbarkeit solcher Befunde auf andere Mikrogruppen oder Einzelpersonen ist jedenfalls nicht ohne weitere Überprüfung möglich

3.2.3. VERGLEICH VON SCHÜLERN MIT UNTERSCHIEDLICHEN WERTEN IN DEN PERSÖNLICHKEITSFRAGEBÖGEN (AFS, PFK)

Im vorliegenden Abschnitt wird untersucht, inwieweit Zusammenhänge bestehen zwischen den Ergebnissen in herkömmlichen situationsübergreifenden Persönlichkeitsfragebögen und dem situationsspezifischen emotionalen Erleben der Schüler.

Zeigen beispielsweise Schüler mit hohen Angstwerten oder starkem allgemeinen Erleben von Unterlegenheit gegenüber anderen auch irgendwelche Besonderheiten ihrer Beschreibung der emotionalen Reaktion auf soziale Situationen? Oder sind die interindividuellen Unterschiede im Situationserleben nicht zu solchen Persönlichkeitsmerkmalen in Beziehung zu setzen?

Bevor auf diese Fragen eingegangen wird, soll zunächst ein allgemeiner Überblick über die Fragebogenergebnisse der untersuchten Schülergruppe insgesamt gegeben werden (zur Beschreibung der Fragebögen vgl. 2.4.2).

Darstellung der Ergebnisse (AFS, PFK)

Faßt man die Ergebnisse aller untersuchten Schüler auf den jeweiligen Fragebogenskalen beider Instrumente zusammen, so zeigt sich, daß die (gemittelten) Werte dieser Schülergruppe auf keiner der Skalen vom Durchschnittsbereich abweichen ($40 \leq T \leq 60$).

Dennoch weist etwa ein Drittel bis ein Viertel der Schüler überdurchschnittliche Werte auf den Skalen "Prüfungsangst" (AFS,PA), "Manifeste Angst" (AFS,MA), "Schulunlust" (AFS,SU) und "wenig Selbstüberzeugung hinsichtlich eigener Meinung, Entscheidungen und Planungen" (PFK,SB 2) auf.

Weiterhin fallen bei Betrachtung der Durchschnittswerte für jede Skala einige schulklassen- und geschlechtsspezifische Unterschiede auf.

So schildern Mädchen insgesamt signifikant höhere Werte im Bereich "Selbsterleben von allgemeiner Angst" (PFK, SB1) als Jungen (+), wobei dieser Unterschied besonders durch die Klassen 1 und 4 zustande-

kommt. Ansonsten lassen sich Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen insgesamt nicht statistisch sichern.

Zwischen Schülern verschiedener Klassen bzw. zwischen den Jungen oder Mädchen jeweils verschiedener Klassen bestehen z.T. deutliche Unterschiede auf einzelnen Skalen. Dies wird hier zwar nicht näher betrachtet, unterstützt aber die Annahme, daß es so etwas wie schulklassentypische "Profile" in den Persönlichkeitsfragebogen geben könnte, die auch im Hinblick auf das emotionale Situationserleben von Bedeutung sein dürften (vgl. 3.2.2.).

Beziehungen zwischen Persönlichkeitsfragebögen und Situationserleben

Es wurde hier versucht, mit Hilfe von Extremgruppenvergleichen Zusammenhänge herzustellen zwischen dem emotionalen Erleben von Schülern in bestimmten sozialen Situationen und ihren (extremen) Ergebnissen in den Persönlichkeitsfragebögen AFS und PFK. Dafür kamen - z.T. aus inhaltlichen Gründen, z.T. wegen der Datenverteilung auf den Skalen - nur folgende drei Fragebogenskalen in Frage:

Aus dem Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (PFK) schienen am ehesten die Skalen "Selbsterleben allgemeiner Angst" (SB 1) und "Selbsterleben von Unterlegenheit gegenüber anderen" (SB 5) geeignet.

Auf diesen Skalen liegen jeweils mehr als 15-20% der Schüler über und etwa ebenso viele unter dem Durchschnittsbereich (von $T = 50 \pm 10$), während bei allen übrigen PFK-Skalen jeweils ein Extremwertbereich von nur etwa 5% der Schüler besetzt wird.

Beim Angstfragebogen für Schüler (AFS) liegen zwar mehr als 30% der Schüler im überdurchschnittlichen Bereich auf den drei Skalen "Prüfungsangst", "Manifeste Angst" und "Schulunlust". Hier kommt aus inhaltlichen Überlegungen jedoch hauptsächlich die Skala "Manifeste Angst" (MA) für einen Vergleich mit den emotionalen Reaktionen auf soziale Situa-

Die übrigen Skalen "Prüfungsangst" und "Schulunlust" erfassen demgegenüber stärker Reaktionen auf Leistungssituationen und sind im gegebenen Kontext eher relevant zur allgemeinen Beschreibung der untersuchten Schülergruppe und weniger zum Vergleich mit den emotionalen Reaktionen auf soziale Pausensituationen.

Die Extremgruppenvergleiche*) liefern folgende Ergebnisse: Zunächst fällt auf, daß in dem emotionalen Erleben der (drei untersuchten) unangenehmen Situationen jeweils mehr und stärkere Unterschiede zwischen Schülergruppen mit unterschiedlichen Persönlichkeitstestwerten auftreten als im Erleben der angenehmen Situationen. Auch innerhalb der Gruppe unangenehmer Situationen bestehen noch intersituativ Unterschiede im Hinblick auf die Zahl der Items, bei denen Schüler mit unterschiedlichen Fragebogenergebnissen auch signifikant unterschiedlich reagieren.

*) Es wurden - auf der Grundlage der Test-Handanweisungen - folgende Extremgruppen von Schülern gebildet und mittels RAATZ -Rangsummentest (LIENERT 1973, S.233f) miteinander verglichen:

- beim PFK, SB 1 und PFK, SB 5 Schüler mit T-Werten > 60 versus T-Werten < 40
- beim AFS, MA Schüler mit überdurchschnittlichen Werten ($T > 60$) versus durchschnittliche Werten ($T \leq 60$).

Der Extremgruppenvergleich bezieht sich nur auf die vier (von fünf) Situationen, die allen Schülern vorgegeben wurden. (Die fünfte, geschlechtsbezogene Sit.44 (*Junge ärgert Mädchen*) wurde hier wegen der erheblichen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zusätzlich ausgeklammert.) Dabei handelt es sich um die angenehme Situation Sit.6 (*Lob*) und die drei unangenehmen Situationen Sit.12 (*bedroht*), Sit.24 (*angeschrien bei Fehler*) und Sit.40 (*Vorschlag langweilig*). Die Anzahlen der Schüler mit extremen Fragebogenwerten wäre bei Betrachtung aller Situationen zu niedrig gewesen, da die Mehrzahl der Situationen nur Schülern zweier Klassen vorgelegt wurden, während insgesamt vier Klassen befragt wurden.

Trotz dieser Einschränkung können die Daten jedoch einige Hinweise auf Art und Umfang der Beziehungen zwischen Situationserleben und Ergebnissen in Persönlichkeitsfragebögen liefern.

Die Beziehungen zwischen Ergebnissen in Persönlichkeitsfragebögen und dem emotionalen Erleben sozialer Situationen ist demnach (was die Enge und inhaltliche Art der Beziehung betrifft) auch situationsabhängig.

Das heißt: Schüler mit extrem unterschiedlichen Selbstbildaspekten (hier: Angstwerte und Unterlegenheitsgefühle) reagieren nur auf bestimmte (unangenehme) Situationen mit unterschiedlichen Gefühlsmustern, während solche Personenunterschiede in anderen (angenehmen) Situationen nicht deutlich werden.

Weiterhin zeigt sich erwartungsgemäß, daß Schüler mit überdurchschnittlich negativem Selbstbild, die sich also als ängstlich und anderen unterlegen erleben, in unangenehmen sozialen Situationen auch mehr und stärker unangenehme Gefühle angeben als die Schüler mit extrem positiver Selbstwahrnehmung, die sich also als sehr wenig ängstlich und als anderen überlegen beschreiben.

Die meisten Unterschiede bestehen dabei zwischen den Schülern, die extrem hohe versus extrem niedrige Werte auf der PFK-Skala "Unterlegenheit gegenüber anderen" aufweisen: In den unangenehmen Situationen geben Schüler mit hohen Werten in SB 5 "Unterlegenheit" hochsignifikant stärker die Gefühle *unsicher, traurig, ängstlich, schlapp, durcheinander, machtlos, im Stich gelassen, zornig und gehemmt* an (+++) und weniger *wohl und lebendig* (++). Sie reagieren insbesondere stärker mit solchen negativen Gefühlen auf die Kritik-Situation *Sit. 24 (angeschrien bei Fehler)*, die bei der Gesamtgruppe aller Schüler zum Cluster B.3. geordnet wird, das bei der Mehrzahl der Schüler nur schwache Gefühle auslöst.

Schüler mit extrem hohen Werten auf der PFK-Skala "Selbsterleben von allgemeiner Angst" reagieren auf die unangenehmen Situationen deutlich stärker mit *traurig, schlapp, machtlos und im Stich gelassen* und weniger mit *selbstsicher* (++). Außerdem bewerten sie ihr Verhalten in diesen Situationen mehr als "erfolglos" und erwarten weniger Aufmerksamkeit von den Mitschülern (++).

Beim Vergleich der Schüler mit überdurchschnittlichen Werten in "Manifeste Angst" (AFS) mit denjenigen Schülern, deren Angstwerte im AFS nicht vom Durchschnittsbereich abweichen, treten ähnliche, allerdings (da es sich nicht um echte Extrem-

Es bleibt also zusammenfassend festzuhalten, daß durchaus deutliche Beziehungen bestehen zwischen situationsübergreifenden Person-Merkmalen, wie sie in Persönlichkeitsfragebögen erfaßt werden, und situationsspezifischen Gefühlsmustern. Allerdings sind Art und Ausmaß solcher Beziehungen abhängig von den jeweils betrachteten Situationen, so daß auch eine Vorhersage von (Gefühls-) Verhalten in Situationen aufgrund von allgemeinen Fragebogenwerten nur unter Bezugnahme auf definierte Situationsgruppen möglich ist.

3.2.4. VERGLEICH VON SCHÜLERN MIT UNTERSCHIEDLICHEN ANTWORTEN IM EINSTIMMUNGSBOGEN

Im folgenden wird die untersuchte Schülergruppe zunächst kurz beschrieben anhand der (zusammengefaßten) Antworten im Einstimmungsbogen, anschließend wird anhand einiger, dazu geeigneter Items geprüft, inwieweit mit Hilfe von Extremgruppenbetrachtungen Beziehungen aufzuzeigen sind zwischen den Angaben im Einstimmungsbogen und dem emotionalen Erleben der sozialen Situationen.

Darstellung der Ergebnisse (Einstimmungsbogen)

Faßt man die Angaben aller Schüler zusammen, so kann man folgende Ergebnisse festhalten

- Die untersuchte Schülergruppe stammt zu jeweils einem Drittel aus Familien mit zwei bzw. drei Kindern. Das restliche Drittel verteilt sich annähernd gleichmäßig auf Einzelkinder und solche mit mehr als drei Geschwister (Hier wäre eine Extremgruppenbetrachtung möglich.).
- Sich mit Mitschülern zu unterhalten, scheint die häufigste Pausenbeschäftigung zu sein, gefolgt von spielen und auf dem Schulhof herumgehen.

- Im Vergleich mit Unterricht und Freizeit wird die Pause erwartungsgemäß von den Schülern (relativ einheitlich) viel oder etwas angenehmer gefunden als der Unterricht und etwas unangenehmer als die Freizeit.
- Als gewünschte Beschäftigung in der Pause entscheiden sich die meisten Schüler dafür, nach Hause zu gehen, während jeweils ein Viertel der Probanden mit einem oder zwei Freunden bzw. mit vielen Kindern zusammensein möchte (letztgenannte Alternative kann versuchsweise für eine Extremgruppenbetrachtung verwendet werden.).
- Die befragten Schüler geben an, daß sie gern in ihren Klassen sind, jedenfalls nicht ungern.

Die Hälfte der Probanden wählte die Kategorie "teils gern, teils ungern", die andere Hälfte verteilt sich zu annähernd gleichen Teilen auf die Kategorien "eher" bzw. "sehr" gern. Das Fehlen von geäußertem Unbehagen gegenüber der Klassengemeinschaft kann z.T. auf Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit zurückgeführt werden, z.T. mag es auch der Vermeidung kognitiver Dissonanzen dienen.

- Im Hinblick auf die Zahl der Freunde in der Klasse schwanken die Angaben erheblich, so daß hier eine Extremgruppenbildung sinnvoll erscheint zwischen Schülern, die höchstens einen Freund nennen, und solchen, die mehr als acht Freunde angeben.

Übrigens gibt die Mehrzahl der Mädchen 1-2 Freundinnen und die Mehrzahl der Jungen 3-5 Freunde an. Dies mag größtenteils mit dem höheren Jungenanteil in den Klassen zusammenhängen. Allerdings gibt es auch Hinweise auf geschlechtsspezifische Unterschiede in den Kontaktgewohnheiten (s.u.).

- Als übliche Interaktionspartner in der Pause nennen die meisten Schüler (mehr als 70%) nur Mitschüler gleichen Geschlechts. Damit erscheint der geschlechtsbezogene Vorgabemodus der Pausensituationen als realitätsadäquat.

Bezüglich der Zahl der (gleichgeschlechtlichen) Pausenpartner weist die Antwortverteilung der Jungen einen Gipfel bei drei Partnern auf, während mehr als sechs kaum mehr vorkommen. Demgegenüber verteilen sich die Antworten der Mädchen zweigipflig, d.h. es werden häufig ein bis zwei Partner angegeben und ähnlich häufig mehr als sechs.

Beziehungen zwischen einigen Items des Einstimmungsbogens und dem emotionalen Situationserleben

Der Vergleich der genannten Extremgruppen im Hinblick auf das emotionale Erleben ausgewählter sozialer Situationen *) ergibt:

- Schüler aus großen Familien mit mehr als drei Geschwistern versus Einzelkinder

Hier treten die deutlichsten Unterschiede bei dem Gefühl *gleichgültig* auf, das von Schülern mit vielen Geschwistern in den drei unangenehmen Situationen (zusammengefaßt) hochsignifikant stärker (++) angegeben wird.

Ansonsten bestehen nur leicht signifikante Unterschiede auf wenigen Items: Schüler mit vielen Geschwistern fühlen sich in der angenehmen *Sit.6 (Lob)* stärker *überlegen* (+) und *durcheinander* (+) und in den drei unangenehmen Situationen (zusammengenommen) stärker *selbstsicher* (+), *zornig* (++) und *gehemmt* (+), während die Einzelkinder diese Situationen etwas weniger langweilig (+) finden.

Möglicherweise sind (einige) Kinder aus großen Familien mehr als Einzelkinder mit solchen unangenehmen Situationen der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen vertraut und reagieren darauf gelassener, weniger emotional.

*) Dabei konnten zum statistischen Vergleich wiederum nur die vier Situationen herangezogen werden, die alle Schüler beantwortet hatten, und zwar die angenehme *Sit.6 (Lob)* und die drei unangenehmen Situationen *Sit.12 (bedroht)*, *Sit.24 (angeschrien bei Fehler)* und *Sit.40 (Vorschlag langweilig)*. In diesen Situationen wurden die Schüler-Extremgruppen mittels RAATZ-Test nach LIENERT (1973, S.233ff) verglichen.

- Schüler, die auf die Frage nach der Zahl der Freunde in der Klasse maximal einen Freund angeben, versus Schüler, die mehr als acht Freunde anführen

Die Unterschiede zwischen diesen Gruppen sind relativ am eindeutigsten zu interpretieren. Schüler mit wenigen Freunden fühlen sich in den drei unangenehmen Situationen (zusammengenommen) hochsignifikant stärker *machtlos* (++) und signifikant mehr *im Stich gelassen* (+).

Sie schreiben sich damit offenbar weniger Einflußmöglichkeiten zu und erleben weniger Rückhalt in der Schülergruppe (besonders in der *Sit. 12 (bedroht)*, in der ihnen von einem Mitschüler Schläge angedroht werden).

Demgegenüber reagieren Schüler mit vielen Freunden in einigen Situationskombinationen stärker *selbstsicher* (+) und *überlegen* (+) und erwarten von den Mitschülern mehr "aufmerksames" (+) Verhalten.

- Schüler, die in der Pause am liebsten mit ein oder zwei Freunden zusammensein möchten, versus solche, die am liebsten mit vielen Kindern zusammen wären

Zwischen diesen Gruppen bestehen hinsichtlich emotionaler Reaktion auf die sozialen Situationen kaum nennenswerte Unterschiede.

Lediglich in einzelnen unangenehmen Situationen reagieren Schüler, die gern mit vielen anderen Kindern zusammen wären, stärker mit den Gefühlen *ruhig* (+) und *dazugehörig* (+) und weniger mit *traurig* (+).

Zusammenfassend ist festzuhalten:

Die im Einstimmungsbogen erfaßten Items eignen sich kaum zur Unterscheidung zwischen Schülergruppen mit deutlich unterschiedlichen Gefühlsreaktionen auf vorgegebene soziale Situationen. Solche allgemeinen Fragen zur Klassen- und Pausensituation insgesamt lassen offenbar keine Schlußfolgerungen über emotionale Reaktionen in konkreten sozialen Situationen zu.

3.2.5. VERGLEICH VON SCHÜLERN AUFGRUND DER FREMDEINSCHÄTZUNG DURCH DEN LEHRER

Jeder Schüler wurde von seinem Klassenlehrer situationsübergreifend auf einigen Gefühlsitems und den fünf Items der Verhaltensbewertung und der erwarteten sozialen Konsequenzen eingeschätzt. Es wurde angenommen, daß sich aufgrund dieser Angaben Schülergruppen auffinden lassen, die nicht nur unterschiedliche Beurteilungen des Lehrers auslösen, sondern sich auch in bestimmten Merkmalen der Situations-Gefühlsverknüpfungen unterscheiden.

Darstellung der Ergebnisse (Lehrerbogen)

Die Einschätzungen der Schüler durch ihre Lehrer häuften sich vorwiegend im Mittelbereich der Skalen oder sind zum günstigen Pol hin verschoben:

Die vier Lehrer nehmen ihre Schüler (im Median) als im Umgang mit den Mitschülern (etwas) *lebendig, überlegen, machtlos, selbstsicher und gehemmt wahr*, sowie als (wenig) *gleichgültig, ängstlich* und (ziemlich) *dazugehörig*.

In der Einschätzung der Lehrer reagieren die Schüler gegenüber Mitschülern im allgemeinen "eher geschickt" und "eher erfolgreich" und erfahren als Reaktion der Mitschüler "eher Zustimmung" und eher "aufmerksames" und "freundliches" Verhalten.

Sofern Extrempunkte mit mehr als 10% der Antworten besetzt sind, handelt es sich stets um den positiven, sozial erwünschten Pol, d.h. eine große Schülergruppe wird als "gar nicht" *ängstlich* oder *gehemmt* beschrieben.

Die situationsübergreifende Fremdeinschätzung der Lehrer ist damit also wesentlich günstiger als die über alle Situationen hinweg betrachteten Selbsteinschätzungen der Schüler.

Auf keinem der Items des Lehrerbogens liegt eine Extremgruppenverteilung der Antworten vor (d.h. es kommt nicht vor, daß beiden Skalenpole mit mindestens 10% der Antworten besetzt sind). Von daher ist es nicht möglich, Schüler bezogen auf das Situationserleben miteinander zu vergleichen, die von ihrem Lehrer im Umgang mit Gleichaltrigen als entgegengesetzt reagierend wahrgenommen werden, etwa als stark oder gar nicht ängstlich, dazugehörig, selbstsicher oder gehemmt.

Die Fremdeinschätzung des Sozialverhaltens durch die Lehrer ist demnach nicht als Kriterium zur Unterscheidung zwischen Schülern geeignet.

3.2.6. VERGLEICH VON SCHÜLERN IM HINBLICK AUF DIE TRANSSITUATIONALE KONSISTENZ DER GEFÜHLSMUSTER

Als weiterer Bereich von Unterscheidungsmerkmalen zwischen Personen bieten sich die individuellen Situations-Gefühlsmuster selbst an. Dabei ist zu prüfen, ob systematische Unterschiede zwischen Schülern bestehen, die über alle Situationen und Gefühlsbegriffe hinweg als spezieller "Stil" der Situations-Gefühlsverknüpfungen aufzufassen sind. In diesem Kontext wird hier im folgenden die transssituationale Stabilität bzw. Variabilität der individuellen Gefühlsausprägungen betrachtet und untersucht, ob bzw. wie eindeutig sich die Schüler diesen formalen Merkmalsgruppen zuordnen lassen.

Gibt es also Schüler, die generell vorwiegend trans-situational stabil reagieren, und andere, deren Gefühle situationsabhängig stark variieren?

Betrachtet man die Gefühlsausprägungen, die Schüler in den verschiedenen Situationen angeben, im Hinblick auf transssituationale Konsistenz, so stellt man in der Regel differenzierte Muster von trans-situationaler Stabilität und situationspezifischer Variabilität fest.

Im folgenden werden einige Muster skizziert und anhand von Beispielen erläutert. Da zwischen den Antwortmustern keine klaren Grenzen zu ziehen sind, wären zahlenmäßige Angaben nur über willkürliche definitorische Festlegungen und unter Außerachtlassung der individuellen Besonderheiten möglich und erscheinen daher an dieser Stelle nicht sinnvoll. Im Bereich transssituationaler Konsistenz der Situations-Gefühlsmuster bestehen offensichtlich sowohl Unterschiede innerhalb (der Angaben) einer Person als auch Unterschiede zwischen (den Angaben) verschiedener Personen.

Unterschiede innerhalb einer Person

- Zwischen den einzelnen Gefühlsbegriffen hinsichtlich der transssituationalen Variabilität bzw. Stabilität ihrer Verwendung durch das Individuum und
- zwischen den Situationen bzw. Situationsgruppen hinsichtlich ihrer Effekte auf die Gefühlsreaktionen des Individuums.

Das heißt: viele Schüler reagieren auf einigen Gefühlsbegriffen sehr stabil, indem sie sich diese Gefühle nie oder stets in höher Ausprägung zuschreiben, während sie andere Gefühle transssituational variabel verwenden.

Z.B. geben Schüler generell hohe Ausprägungen bei *kraftvoll* oder *ruhig* an und verwenden Begriffe wie *gleichgültig*, *ängstlich* oder *überlegen* überhaupt nicht zur Kennzeichnung ihrer Gefühle. Gleichzeitig differenzieren sie deutlich zwischen den Situationen auf Gefühlsskalen wie *wohl*, *dazugehörig* oder *zornig*.

Oft sind dabei deutliche Effekte der Situationen erkennbar, insofern als solche stabilen Gefühlsreaktionen oft nur in den Untergruppen der angenehmen oder der unangenehmen Situationen auftreten, und nicht über alle Situationen hinweg.

Z.B. kann sich ein Schüler in angenehmen Situationen stets sehr *kraftvoll* fühlen, während er auf derselben Gefühlsskala in unangenehmen Situationen

stark variiert. Viele Schüler differenzieren in ihren Gefühlsreaktionen vorwiegend im Bereich unangenehmer Situationen, während sie kaum Unterschiede zwischen angenehmen Situationen machen, oder sie differenzieren in angenehmen Situationen auf anderen Gefühlsbegriffen als in unangenehmen Situationen.

Unterschiede zwischen Personen

- hinsichtlich der generellen Veränderlichkeit von Gefühlen (als Personenmerkmal),
- hinsichtlich der Stabilität bestimmter Ausprägungen auf jeweils einzelnen Gefühlsbegriffen und
- hinsichtlich des Ausmaßes, in dem situationspezifische Effekte, also Unterscheidungen zwischen Situationen, auftreten.

Das heißt: Es gibt Schüler, die auf den meisten Gefühlsbegriffen sehr situationsstabil reagieren, also über alle Situationen betrachtet, kaum Schwankungen auf den Gefühlsskalen aufweisen.

Dazu gehören vor allem diejenigen Schüler, die generell keine oder höchstens schwache Gefühle angeben und beispielsweise nur auf Gefühlen wie *wohl*, *ruhig* und *gleichgültig* zwischen Situationen differenzieren.

Andere Schüler machen demgegenüber auf vielen Gefühlsbegriffen situationsentsprechend differenzierte Angaben und schöpfen (über alle Situationen hinweg betrachtet) die gesamte Gefühlsskala aus.

Es scheint sich demnach um ein generelles Unterscheidungsmerkmal zwischen Personen zu handeln, wie stark überhaupt auf der Gefühlsdimension situativ differenziert wird.

Abgesehen davon, daß die generell geringen Gefühlsausprägungen im Einzelfall auf den Einfluß der Befragungssituation zurückgeführt werden könnten, ist auch denkbar, daß sich hier Personenunterschiede zeigen, die mit anderen Personenvariablen in Beziehung stehen. So werden beispielsweise nach SCHWARZER (1981) Emotionen von Personen mit hoher privater Selbstaufmerksamkeit (awareness) generell stärker erlebt und konsistenter geschildert.

Auch bezogen auf den Umgang mit den Gefühlsskalen lassen sich interindividuelle Unterschiede feststel-

len. Zum einen können unabhängig von einzelnen Gefühlsbegriffen Reaktionsmuster auftreten, die als "Antwortstile" zu bezeichnen sind. Dazu gehören hier vor allem die generelle Neigung zu extremen, zu schwachen und zu differenzierten Gefühlsreaktionen.

Diese "Antwortstile" sind allerdings selten "in Reinkultur" anzutreffen, sondern vorwiegend modifiziert durch Interaktionen mit Gefühlsbegriffen und Situationen.

Zum anderen unterscheiden sich Schüler im Hinblick darauf, wie stark sie auf einem bestimmten Gefühlsbegriff zwischen Situationen differenzieren.

Z.B. scheinen sich einige Schüler das Gefühl *ruhig* in transsituational stabilem Ausmaß zuzuschreiben, während andere gerade auf diesem Gefühl stark zwischen Situationen unterscheiden. Allerdings gibt es auch Gefühlsbegriffe wie (z.B. *wohl*), die hauptsächlich situationsabhängig und kaum interindividuell unterschiedlich verwendet werden (vgl. 3.3.1.).

Schließlich spielen auch Situationseffekte eine unterschiedliche Rolle bei verschiedenen Personen. Einige Individuen differenzieren stärker als andere zwischen verschiedenen Situationen bzw. innerhalb von Situationsgruppen.

Bei näherer Betrachtung einer Gruppe von anscheinend über alle Situationen hinweg variabel reagierenden Schülern ergibt sich z.B., daß einige Schüler nur insgesamt betrachtet situationsvariabel reagieren, in angenehmen und unangenehmen Situationen für sich genommen aber stabile Antworten geben. Dazu gehören vorwiegend Schüler, die extreme Gefühlsreaktionen bevorzugen und daher auf vielen Gefühlsbegriffen in angenehmen und unangenehmen Situationen jeweils entgegengesetzt reagieren, innerhalb der Hauptgruppen aber wiederum kaum differenzieren. Diese Schüler unterscheiden sich dann deutlich von solchen, die quasi für jede Situation ein spezielles Gefühlsmuster angeben.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse bestätigen, daß sowohl von transsituationaler Konsistenz als auch von situationspezifischer Veränderung auszugehen ist, und zwar in Interaktion mit Personen-, Situations- und Verhaltens- (bzw. Gefühls-) Variablen.

Aussagen über Stabilität bzw. Variabilität können sowohl bei Beschreibung der Situations-Gefühlsmuster einer einzelnen Person als auch bei Beschreibung der Unterschiede zwischen Personen, nur in Bezug auf bestimmte (Gefühls-)Reaktionen und in Bezug auf bestimmte (subjektive Äquivalenzklassen von) Situationen erfolgen.

Dies entspricht den Beobachtungen anderer Autoren, daß Konsistenz nur manchmal von einigen Personen in einigen Verhaltensweisen gezeigt wird (vgl. etwa BEM & ALLEN 1974, PERVIN 1981a).

Es sind seltene Ausnahmefälle, daß Personen auf allen Gefühlsbegriffen und in allen Situationen variabel oder stabil reagieren. In der Regel läßt sich für eine Person allenfalls ein kohärentes Muster von Stabilität und Veränderung in Bezug auf bestimmte Situations-Gefühlsverknüpfungen beschreiben.

Zwischen Individuen lassen sich dann auch Ähnlichkeiten hinsichtlich dieser kohärenten Muster finden, allerdings sind die Vergleichsdimensionen zu vielschichtig, als daß eindeutige Zuordnungen der Personen zu Gruppen möglich wären, die sich transsituational durch einen bestimmten "Stil" der Situations-Gefühlsverknüpfungen einheitlich beschreiben und von anderen Gruppen klar oder gar quantitativ-empirisch abgrenzen ließen.

3.2.7. IDIOGRAPHISCHE BETRACHTUNG AN DREI BEISPIELEN

Bei so viel Individualität der Situations-Gefühlsverknüpfungen ist es also unumgänglich, die Ebene des Individuums, also den "Einzelfall", direkt zu betrachten. Kohärenz im Sinne intraindividueller Änderungsstabilität kann letztlich nur am Einzelfall überprüft und veranschaulicht werden. Dazu werden im folgenden als Beispiele die Situations-Gefühlsmuster von drei Schülern skizziert. Die Auswahl dieser Einzelfallbeispiele soll gleichzeitig

auch die Spannbreite möglicher Unterschiede zwischen verschiedenen Personen verdeutlichen.

Einzelfall Nr. 1

Der Schüler gibt in allen Situationen und auf allen Gefühlsskalen vorwiegend gar keine bzw. höchstens geringe Gefühlsausprägungen an. Ausnahmen bilden lediglich das Gefühl *wohl*, dessen Ausprägung in angenehmen Situationen meist mit "ziemlich", in unangenehmen Situationen mit "gar nicht" angegeben wird, sowie das Gefühl *gleichgültig*, das in einigen unangenehmen Situationen deutlich bis stark ausgeprägt ist. Auf dem Gefühl *ruhig* wird schließlich am meisten zwischen den Situationen unterschieden, und zwar auch innerhalb der beiden Hauptgruppen.

Der Schüler verwendet also nur die Begriffe *wohl*, *ruhig* und *gleichgültig*, um zwischen den Situationen zu unterscheiden. Mit den übrigen Gefühlen kann oder will er offenbar im vorgegebenen Situationsbereich nichts anfangen.

Die Ergebnisse des Schülers in den Persönlichkeitsfragebögen liegen auf allen Skalen im Durchschnittsbereich.

Von seinem Lehrer wird der Schüler u.a. als sehr *selbstsicher*, *ziemlich lebendig*, *ziemlich überlegen*, etwas *machtlos* und etwas *gleichgültig* im Umgang mit den Mitschülern eingeschätzt.

Einzelfall Nr. 2

Der Schüler gibt generell nur extreme Gefühlsausprägungen an. Dabei beurteilt er alle Situationen des Clusters A, die angenehme Gefühle auslösen, einheitlich: er fühlt sich darin jeweils sehr *wohl*, *lebendig*, *selbstsicher*, *ruhig* und *kraftvoll*, während alle anderen Gefühle gar nicht auftreten. Drei der Situationen aus dem Cluster B der unangenehmen Situationen werden im Erleben dieses Schülers den an-

unangenehmen Situationen zugeordnet, die übrigen unangenehmen Situationen lösen wiederum in starkem Maße Gefühle wie *unsicher, traurig, ängstlich, schlapp, durcheinander* etc. aus.

Der Schüler verwendet zur Kennzeichnung der Situationen die Extrempunkte sämtlicher Gefühlsskalen. Über alle Situationen hinweg betrachtet, gibt er relativ häufig (in mehr als 70% der Situationen) Maximalwerte bei *ruhig* und *kraftvoll* und Minimalwerte bei *gleichgültig, überlegen, im Stich gelassen, angegriffen* und *gehemmt* an.

In den Persönlichkeitsfragebögen fällt ein überdurchschnittlich hoher Wert auf der Skala "soziale Erwünschtheit" auf.

Im Urteil der Klassenlehrerin stellt sich der Schüler u.a. als *sehr dazugehörig* und *etwas lebendig, selbstsicher, machtlos* und *gehemmt* dar.

Einzelfall Nr. 3

Der Schüler differenziert auf allen Gefühlsbegriffen deutlich zwischen den Situationen und nutzt dabei in der Regel sämtliche Skalenpunkte (auf keinem Skalenpunkt sind mehr als 60% der Antworten). Generell unterscheidet der Schüler stärker im Bereich der Situationen, die unangenehme Gefühle hervorrufen, dabei übernimmt er die in der personenübergreifenden Taxonomie getroffene Unterscheidung zwischen angenehmen und unangenehmen Situationen vollständig.

Auf einigen Gefühlsskalen häufen sich die Antworten in den Extrembereichen z.B. bei *wohl, angegriffen, im Stich gelassen, machtlos* und *traurig*, wobei im Cluster A der angenehmen Situationen meist der eine und im Cluster B der unangenehmen Situationen meist der andere Extrembereich angegeben wird.

Andere Gefühle wie *selbstsicher, durcheinander* und *gleichgültig* sind eher mit mittleren Ausprägungen verbunden, während bei den Gefühlen wie *lebendig, unsicher, dazugehörig* die Antworten über den ge-

samen Skalenbereich verteilt sind.

Bei den Persönlichkeitsfragebögen sind überdurchschnittlich Werte nur im Bereich der Prüfungsangst zu finden.

Der Klassenlehrer beurteilt den Schüler als im Umgang mit den Mitschülern etwas *lebendig*, *dazugehörig*, *selbstsicher*, *überlegen* und *gehemmt*, sowie als *ziemlich ängstlich*.

Der Vergleich dieser kurgefaßten Einzelfall-Darstellungen zeigt, daß die idiographische Betrachtungsebene durchaus ihre Berechtigung hat, da sie wichtige Informationen über das Individuum liefern kann, die über die Ergebnisse bei der Analyse der zusammengefaßten Gruppendaten hinausgehen.

Eine Auswertung auf Aggregat-Niveau, also die Zusammenfassung von Daten über Personen hinweg, kann ohne die ergänzende Betrachtung der Einzeldaten sogar zu erheblichen Verfälschungen bei der Beschreibung von Zusammenhängen führen.

Dies gilt speziell für die Untersuchung von trans-situationer Kohärenz, da nicht bei allen Personen von vornherein vergleichbarer Änderungsstabilitäten angenommen werden können (vgl. LANTERMANN 1980, S.46).

3.2.8. ZUSAMMENFASSUNG ZU 3.2.

- Es bestehen z.T. erhebliche Unterschiede zwischen den Situations-Gefühlsmustern verschiedener Individuen, die sich teilweise mit anderen Personenmerkmalen in Beziehung setzen lassen.
- Beim Vergleich von Jungen und Mädchen zeigen sich mehr bedeutsame Unterschiede im Erleben unangenehmer Situationen. Hier geben Mädchen in stärkerem Ausmaß die Gefühle *traurig*, *ängstlich*, *durcheinander* und *machtlos* sowie *überlegen* und *selbstsicher* an, und zwar speziell

in Situationen, in denen sie allein sind, ignoriert werden oder nicht mitspielen dürfen. Jungen erwarten transssituational mehr Aufmerksamkeit von ihren Mitschülern als Mädchen.

- Der Vergleich der Schulklassen miteinander liefert Hinweise auf die Existenz schulklassentypischer Arten des emotionalen Situationserlebens.
- Es sind Beziehungen festzustellen zwischen den Ergebnissen einer Person in Persönlichkeitsfragebögen und dem emotionalen Erleben sozialer Situationen, wobei Art und Ausmaß der Beziehungen auch von den betrachteten Situationen abhängen.
So geben Schüler mit negativem Selbstbild, die sich selbst als ängstlich und anderen unterlegen erleben, beispielsweise in unangenehmen sozialen Situationen mehr und stärker ausgeprägte negative Gefühle, wie *traurig*, *machtlos*, *im Stich gelassen* etc. an, als Schüler mit (entgegengesetzt) positivem Selbstbild.
- Allgemeine Fragen zur Klassen- und Pausensituation insgesamt, wie sie im Einstimmungsbogen gestellt wurden, scheinen wenig geeignet zu sein, um zwischen Schülern mit unterschiedlichem emotionalen Situationserleben zu trennen.
- Die situationsübergreifende Fremdeinschätzung der Schüler durch ihre Lehrer fällt insgesamt eher positiv aus und kann daher nicht zur Unterscheidung zwischen Schülergruppen verwendet werden.
- Es lassen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Individuen beschreiben im Hinblick auf die jeweiligen transssituational kohärenten Muster von Stabilität und Veränderung

- der Situations-Gefühlsverknüpfungen. Solche Aussagen über transssituationale Stabilität und Variabilität können in der Regel nur in Bezug auf bestimmte Gefühlsreaktionen und Situationen erfolgen.
- Die idiographische Ebene der Einzelfallbetrachtung stellt eine notwendige Ergänzung zur Analyse der Gruppendaten dar.

3.3. UNTERSUCHUNGSEBENE: GEFÜHLE

Im folgenden letzten Teil der Darstellung der Ergebnisse geht es um die Ebene der Gefühlsbegriffe, also um den Vergleich der Emotionsitems miteinander hinsichtlich ihrer Verwendung durch verschiedene Personen in verschiedenen Situationen bzw. Situationsgruppen.

Zunächst wird dabei der Frage nachgegangen, inwieweit sich Gefühlsbegriffe danach unterscheiden lassen, ob sie vorwiegend situationsabhängig oder personenabhängig verwendet werden. Möglicherweise werden einige Begriffe in erster Linie zur Kennzeichnung von Situationen, und andere zur Selbstdarstellung von Personen verwendet.

Im zweiten Teil des Kapitels geht es um die wahrgenommene Ähnlichkeit bzw. um die Zusammenhangsstruktur der vorgegebenen Gefühlsbegriffe.

Auf der Grundlage dieser Ähnlichkeitsgruppierung schließen sich Überlegungen zur Auswahl relevanter Gefühlsbegriffe an.

3.3.1. VERWENDUNG DER GEFÜHLSBEGRIFFE

Im folgenden wird die Frage untersucht, wie die 18 vorgegebenen Gefühlsbegriffe von der befragten Schülergruppe (im Median) zur Kennzeichnung der Situationen verwendet werden:

In welchen der Begriffe spiegeln sich individuelle Unterschiede in der Beurteilung von Situationen, d.h.

welche Begriffe sind in vielen Situationen mit hohen Dispersionswerten (Quartilabständen) verbunden? Oder - im Gegensatz dazu - welche Begriffe werden in den Situationen von der Schülergruppe relativ einheitlich verwendet?

Betrachtet man die Quartilabstände, mit denen die Gefühlsbegriffe in den einzelnen Situationen verbunden sind, als Maß für die Dispersion, so fällt folgendes auf (vgl. Anhang S. A32f):

Situationsspezifische Begriffsverwendung

Die Begriffe wohl und lebendig weisen nur über alle Situationen hinweg betrachtet hohe Dispersionswerte^{*)} auf, jedoch nicht in einzelnen Situationen.

Ausnahmen bilden hier lediglich die Situationen *Sit.40* (*Vorschlag langweilig*) und *Sit.31* (*allein gehen*), die auch von einem Teil der Schüler, insbesondere von den Mädchen) zur Gruppe der unangenehmen Situationen gruppiert werden, während andere Schüler, insbesondere Jungen, sie als angenehme Situationen erleben.

Inwieweit die Schüler sich in einer Situation wohl und lebendig fühlen, löst also wenig interindividuelle Unterschiede aus und wird eindeutig eher situationsabhängig von allen Schülern ähnlich beantwortet.

Begriffsverwendung als Interaktion zwischen Personen, Situationen und Gefühlsbegriffen

Im Gegensatz dazu ist eine Reihe Gefühlsbegriffe mit hohen Quartilabständen in relativ vielen Situationen verbunden, d.h. auf diesen Skalen unterscheiden sich die Reaktionen verschiedener Schüler auf dieselbe Situation erheblich. Allerdings spielen da-

^{*)} Unter "hoher Dispersion" werden hier Quartilabstände von 3 und 4 verstanden, d.h. bei solchen Items mit hoher Dispersion sind die mittleren 50% der Stichprobe über 3 bzw. 4 Einheiten der 5-stufigen Skala verteilt.

bei Situationseffekte eine je nach Gefühlsbegriff unterschiedlich starke Rolle:

- auf einigen Gefühlsbegriffen wird nur in einigen Situationen von einigen Schülern stark differenziert
- auf anderen Gefühlsbegriffen wird generell von vielen Schülern in vielen Situationen differenziert (allerdings nicht über die gesamte Gefühlsskala sondern eher im Mittelbereich)
- auf einigen Gefühlsbegriffen unterscheiden einige Schüler stark zwischen den Situationen und andere Schüler kaum etc..

Die Beziehungen zwischen Personen, Situationen und Gefühlsbegriffen sind zu vielschichtig, als daß eindeutige, definitive Aussagen möglich wären (vgl. auch 3.2.6.). Daher sollen zur Veranschaulichung im folgenden nur einige Beobachtungen zu den einzelnen Gefühlsbegriffen im Hinblick auf ihre Dispersion über Situationen und Personen angegeben werden.

Betrachtet man die Quartilabstände, die die einzelnen Schüler auf den Gefühlsskalen über alle Situationen hinweg aufweisen, und die Quartilabstände, mit denen die einzelnen Situationen auf den Gefühlsbegriffen über alle Schüler hinweg verbunden sind, so ergibt sich:

Die Gefühle traurig, ängstlich, schlapp, gehemmt und durcheinander werden von vielen Schülern gar nicht zur Kennzeichnung des Situationserlebens verwendet und weisen dementsprechend (bei mindestens 25% der Schüler) eine hohe transssituationale Stabilität auf. Für weniger als 10% der Schüler sind diese Gefühle (dennoch) stark situationsabhängig und insofern zur erlebensmäßigen Unterscheidung zwischen Situationen relevant.

Das Gefühl ruhig gehört zu den Begriffen mit hohen Dispersionswerten in vielen Situationen, und zwar vorwiegend in unangenehmen. Das heißt: ein Teil der Schüler reagiert auf soziale Ablehnung und Provokation "ruhig".

Dazu gehören möglicherweise Schüler, die sich generell als ruhig wahrnehmen, sowie solche, die sich in den Situationen nicht wirklich betroffen oder "beunruhigt" fühlen, und solche die es für eine günstige Bewältigungsstrategie halten, ruhig zu bleiben (vgl. auch 3.1.1.).

Dabei wird ruhig von einigen Schülern stark situationsabhängig verwendet, während sich andere Schüler dieses Gefühls in konstantem, situationsunabhängigen (z.T. hohem, z.T. niedrigem) Ausmaß zuschreiben.

Ähnliches gilt für die Gefühle angegriffen und - weniger ausgeprägt - unsicher: Einige Schüler reagieren situationsstabil, indem sie sich die Gefühle nie oder selten zuschreiben; andere Schüler unterscheiden hier deutlich zwischen Situationen. Dabei treten interindividuelle Unterschiede vorwiegend in unangenehmen Situationen zutage, während diese Gefühle in angenehmen Situationen ohnehin einheitlich kaum genannt werden.

Die Begriffe kraftvoll, überlegen und selbstsicher werden von den meisten Schülern weder eindeutig stabil noch variabel verwendet, und sind allerdings sowohl in angenehmen als auch in unangenehmen Situationen mit höheren Dispersionswerten verbunden. Auf diesen Skalen sind auch mittlere Ausprägungen häufiger als extreme Werte.

Es gibt allerdings einige Schüler (8 Schüler von 97%), die sich die Gefühle kraftvoll und selbstsicher - wie auch ruhig - jeweils in mehr als 85% der Situationen sehr stark ausgeprägt zuschreiben.

Die Gefühle dazugehörig und zornig werden häufiger von Schülern transsituativ variabel verwendet und weniger häufig in stabiler Ausprägung (d.h. Quartialabstände von 4 sind häufiger als solche von 0). Dabei ist dazugehörig vorwiegend in angenehmen, und zornig vorwiegend in unangenehmen Situationen mit hohen Dispersionswerten verbunden.

Starke interindividuelle Unterschiede im Hinblick auf das Gefühl dazugehörig treten in den meisten der angenehmen und in den drei unangenehmen Situationen Sit.3 (nicht mit-spielen), Sit.38 (schon so viele) und Sit.40 (Vorschlag langweilig) auf. Das heißt:

Für einige Schüler sind bestimmte angenehme Interaktionen mit Mitschülern (wie sich zu unterhalten, zum gemeinsamen Spiel oder Sendebesuch eingeladen zu werden) noch keine Anlässe, um sich zu diesen Mitschülern dazugehörig zu fühlen. Vielleicht erleben sie solche Interaktionen eher als zufällig und weniger langfristig bedeutsam für die persönliche Beziehung. In ähnlicher Weise scheint sich auch die momentan geäußerte Zurückweisung (in Sit.3 (nicht mit-spielen) und Sit.38 (schon so viele)) und Kritik (in Sit.40 (Vorschlag langweilig)) bei einem Teil der Schüler nicht beeinträchtigend auf das möglicherweise grundlegendere Gefühl der Zugehörigkeit auszuwirken.

Begriffe mit geringer Relevanz

In den ausgewählten sozialen Situationen erweisen sich bei der befragten Personengruppe die Gefühle ängstlich und schlapp, die übrigens eng korreliert sind (s.u.), als die Begriffe mit den niedrigsten Quartilabständen über alle Situationen hinweg, und zwar bei gleichzeitig (im Median) schwacher Gefühlsausprägung. (Bei keiner Situation liegt der Median der Antworten oberhalb des Skalenpunktes "weniger".) Das heißt: Die Begriffe ängstlich und schlapp sind hier weder relevant zur Kennzeichnung des Erlebens in den Situationen noch zur Unterscheidung zwischen Individuen.

Ausnahmen bilden lediglich die sehr unangenehmen Situationen *Sit.7 (ausgelacht)* mit hohen Quartilabständen bei *ängstlich* und *schlapp* und *Sit.29 (allein zusehen)* mit hohem Quartilabstand bei *schlapp*.

Die geringe Relevanz dieser Gefühle hängt wahrscheinlich vor allem mit den ausgewählten Situationen zusammen, wobei sicher auch eine Rolle spielt, daß *ängstlich* und *schlapp* vermutlich sozial wenig geschätzte Gefühlszustände sind, die (deshalb) möglicherweise in Interaktionen mit Gleichaltrigen noch weniger zugelassen werden als in stärker existentiell bedrohlichen Situationen.

Eine ähnlich geringe Bedeutung für das Erleben der hier ausgewählten Situationen und für die Unterscheidung zwischen Personen haben die Gefühlsbegriffe *gehemmt* und *machtlos*. Sie sind ebenfalls nur in wenigen Situationen mit höheren Quartilabständen verbunden und werden auch zur Charakterisierung des Erlebens (im Median) kaum herangezogen (außer wiederum in den sehr unangenehmen Situationen *Sit.7 (ausgelacht)* und *Sit.29 (allein zusehen)*).

Hier kann man - ähnlich wie eben bei *ängstlich* und *schlapp* - vermuten, daß die meisten vorgegebenen Situationen nicht "schlimm" genug waren, um bei einer größeren Zahl der Schüler so unerwünschte Gefühle wie *gehemmt* und *machtlos* auszulösen bzw. deren Erleben zu rechtfertigen.

Ansonsten wird nur der Begriff *durcheinander* ebenso selten in stärkerer Ausprägung genannt (auch nur in *Sit.7 (ausgelacht)* und *Sit.29 (allein zusehen)*). Er ist aber in einer Reihe unangenehmer Situationen mit deutlichen individuellen Unterschieden verbunden und insofern nicht so gänzlich unbedeutend.

Sich wohl fühlen

Wie zu erwarten ist, unterscheiden die Antworten auf die Frage danach, wie wohl sich die Schüler in einer Situation fühlen, am deutlichsten zwischen angenehmen und unangenehmen Situationen, also zwischen den beiden Hauptclustern.

Die Verteilung der Antworten über die Skala ist für das Cluster der angenehmen Situationen links- und für das der unangenehmen Situationen rechtsgipflig.

Das *Sich-wohl-Fühlen* wird demnach von den Schülern eindeutig situationsspezifisch beurteilt, hier spielen personenspezifische Unterschiede eine geringere Rolle als bei sämtlichen anderen Gefühlsbegriffen.

Vielleicht hängt dies u.a. damit zusammen, daß "sich wohl-fühlen" ein gängiger, recht globaler Gefühlsbegriff ist, der - verglichen mit den anderen Begriffen - vermutlich wertneutral wirkt, bei dem also der Berechtigungs- und Angemessenheitsaspekt von Gefühlen weniger eine Rolle spielt (als z.B. bei *traurig* oder *gehemmt*) und der auch noch keine kognitive Bewältigungsstrategie für die Situation impliziert (etwa wie *ruhig* oder *kraftvoll*).

Dies erinnert an einen neuen emotionstheoretischen Ansatz von ZAJONC (1980), der sich mit der grundlegenden affektiven Tönung von Reizen z.B. auf der Dimension "gut-schlecht" oder "positiv-negativ" befaßt. Er meint, daß diese einfachen Affekte dem Individuum unmittelbar im Wahrnehmungsprozeß präsent sind und unabhängig von Kognitionen entstehen, die erst im Anschluß an die emotionale erste Einschätzung stattfinden. Demgegenüber bedarf das Auftreten differenzierterer Emotionen wie Angst, Ärger etc. einer kognitiven Vorgeschichte im Geschehensverlauf.

Überspitzt gesagt: Die einfache Frage, ob und wie sehr sich die Schüler in einer Reihe von Situationen *wohl* fühlen, eignet sich bereits für eine - allerdings - grobe - Klassifikation dieser Situationen, zu der weitere Gefühlsbegriffe dann Ausdifferenzierungen hinzufügen.

Zusammenfassung

Die Verwendung der Gefühlsbegriffe hängt von vielschichtigen Wechselwirkungen zwischen Situations- und Personenvariablen und vom jeweiligen Gefühlsbegriff selbst ab.

Inwieweit Schüler in unangenehmen, z.T. provozierenden Situationen sich selbst als *zornig*, *angegriffen* und *unsicher* oder als *ruhig* erleben, ist offenbar individuell ziemlich unterschiedlich und hängt nur z.T. von der Situation ab. Dies gilt ebenfalls für die Gefühle *selbstsicher*, *überlegen* und *kraftvoll*, und zwar in angenehmen wie in unangenehmen Situationen, sowie für *dazugehörig* in angenehmen Situationen.

Demgegenüber wird das *Sich-wohl* und *lebendig-Fühlen* offenbar fast ausschließlich situationsabhängig eingeschätzt.

Die Gefühlsbegriffe *ängstlich*, *schlapp*, *gehemmt* und - weniger eindeutig - *machtlos* und *durcheinander werden* von der untersuchten Schülergruppe kaum zur Beschreibung des emotionalen Erlebens der vorgegebenen Pausensituationen verwendet und sind von daher im untersuchten Situationskontext weder zur Unterscheidung zwischen Personen noch zwischen Situationen relevant.

Das bedeutet schließlich, daß eine Taxonomie von Situationen aufgrund der in den Situationen hervorgerufenen Verhaltensweisen bzw. Gefühlsreaktionen auch abhängig ist von der zu diesem Zweck erhobenen Verhaltensstichprobe, also hier speziell davon, ob in die Gefühlsliste z.B. ausschließlich oder vorrangig situationsabhängige oder mehr personenabhängige Gefühlsreaktionen aufgenommen werden oder Gefühle, die generell nur eher in schwachem, mittlerem oder starkem Ausmaß erlebt werden.

3.3.2. GRUPPIERUNG DER GEFÜHLSBEGRIFFE

Bezogen auf die Verwendung der Gefühlsbegriffe über alle Situationen hinweg zeigt sich ein klares Muster von eng zusammengehörenden und voneinander entfernten Begriffen, das relativ unabhängig ist von der

Zugehörigkeit der Personen zu besonderen Gruppen (wie sie in 3.2.1. - 3.2.3. beschrieben werden).

So ergibt die Clusterung der Gefühle (hierarchisch, Complete-Linkage-Verfahren) aufgrund der Enge des Zusammenhangs über alle Situationen und Personen (berechnet als Gamma-Korrelation nach GOODMAN & KRUSKAL in KRIZ 1973, S. 235ff) zwei deutlich voneinander getrennte Begriffsgruppen, und zwar

- 6 angenehme Gefühlsbegriffe, nämlich wohl, lebendig, ruhig, selbstsicher, kraftvoll und dazugehörig und
- 10 unangenehme Gefühlsbegriffe, nämlich traurig, durcheinander, ängstlich, schlapp, machtlos, im Stich gelassen, unsicher, zornig, angegriffen, gehemmt.

Die restlichen beiden Gefühle *gleichgültig* und (weniger ausgeprägt) *überlegen* weisen zu allen anderen Gefühlen niedrige Korrelationen auf (0.02 - 0.29) und können als isolierte Begriffe aufgefaßt werden (vgl. Abb. im Anhang, S. A19).

Übrigens stellt auch SCHMIDT-ATZERT (1981, S.52) nach Durchsicht vorliegender Untersuchungen von Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen Emotionen fest, daß die Versuche, allgemeine Beschreibungsdimensionen der Ähnlichkeit von Gefühlen zu finden, zumeist die Dimensionen "Lust-Unlust" und "Aktivierung" hervorgebracht haben.

Innerhalb der Gruppe unangenehmer Begriffe besteht ein engerer gegenseitiger Zusammenhang als bei den angenehmen Gefühlsbegriffen, die in den verschiedenen Situationen jeweils deutlich voneinander unabhängiger verwendet werden, also weniger inhaltliche Redundanz aufweisen.

So beträgt die mittlere Korrelation im Cluster der angenehmen Gefühle .42, in dem der unangenehmen jedoch .60. Insbesondere zwischen den unangenehmen Gefühlen *traurig*, *im Stich gelassen*, *ängstlich*, *schlapp*, *durcheinander* und *machtlos* wird im Situationserleben der Schüler wenig differenziert, die Korrelationen zwischen diesen Begriffen liegen zwischen .6 und .7. Diese Begriffe bilden also eine Untergruppe im Cluster

der unangenehmen Gefühle. Eine zweite Untergruppe bildet das Begriffspaar *zornig* und *angegriffen* (.74). Allerdings werden sämtliche unangenehmen Gefühle enger zu einem Cluster zusammengeschlossen.

Der höhere Zusammenhang der unangenehmen Gefühlsbegriffe untereinander ist wohl z.T. darauf zurückzuführen, daß diese Gefühle in allen angenehmen Situationen einheitlich nicht oder nur in sehr geringem Ausmaß auftreten, während die meisten angenehmen Gefühle zwar besonders ausgeprägt, aber nicht ausschließlich in angenehmen Situationen vorkommen, sondern auch in unangenehmen.

Dies gilt für die angenehmen Gefühle *selbstsicher*, *kraftvoll*, *ruhig* und *dazugehörig*, die ja auch von einer Reihe von Schülern in unangenehmen Situationen angegeben werden (s.o.) und mit relativ hoher interindividueller Dispersion, also mit Personen-Abhängigkeit verbunden sind. Diese Begriffe werden dem nur für angenehme Situationen typischen und eng zusammenhängendem Begriffspaar *wohl* und *lebendig* dementsprechend spät im Clusterverfahren zugeordnet.

Daß der Begriff gleichgültig relativ unabhängig von der Gruppe der angenehmen und der der unangenehmen Gefühle verwendet wird, ist eigentlich einleuchtend, da *gleichgültig* ja bedeutet, daß kein (besonderes) gefühlsmäßiges Engagement in der Situation auftritt. Dementsprechend taucht das Gefühl *gleichgültig* auch in Situationen auf, die ansonsten wenig starke Gefühle auslösen.

Und zwar sind dies u.a. die Kritik-Situation *Sit.40* (*Vorschlag langweilig*) und die beiden Situationen *Sit.3* (*nicht mitspielen*) und *Sit.38* (*schon so viele*), in denen Egos Wunsch mitzuspielen abgelehnt wird. In diesen Situationen wird das Gefühl *gleichgültig* interindividuell unterschiedlich stark erlebt, und ist insofern zur Unterscheidung von Individuen in bestimmten Situationen bedeutsam.

Das Gefühl überlegen wird von den Schülern weder in angenehmen Situationen verwendet, noch gehört es zu den in unangenehmen Situationen typischen Gefühlen. Es taucht in stärkerer Ausprägung nur in einer Untergruppe der unangenehmen Situationen auf, in denen Ego von den Mitschülern provoziert, angegriffen und bedroht wird.

Außerdem ist *überlegen* in vielen angenehmen und unangenehmen Situationen mit hohen interindividuellen Unterschieden verbunden.

3.3.3. AUSWAHL RELEVANTER GEFÜHLSBEGRIFFE

Betrachtet man die Interkorrelationsmatrix der Gefühlsbegriffe (über alle Situationen und Probanden), so lassen sich einige Begriffspaare finden, die einerseits in ziemlich ähnlicher Weise zur Beschreibung des Situationserlebens verwendet werden und die andererseits auch vom Bedeutungsgehalt her in Beziehung zueinander stehen.

So hängt der Begriff *zornig* relativ eng zusammen mit *angegriffen* (.74) und *traurig* mit *im Stich gelassen* (.72), wobei sich die jeweils zuerst genannten Begriffe mehr auf das Gefühl von Ego beziehen und die zuletzt genannten mehr auf die Einschätzung des Verhaltens des Interaktionspartners, die vermutlich das Gefühl auslöst.

Außerdem wird *Sich-wohl-Fühlen* ähnlich wie *lebendig* (.7) und *ängstlich* ähnlich wie *schlapp* (.75) zur Kennzeichnung des Situationserlebens verwendet. Hier beziehen sich die jeweils zuletzt genannten Begriffe auf das körperliche Erleben von Energie, das mit den (zuerst genannten) Gefühlen verbunden ist.

Im Hinblick auf eine ökonomische Vorgehensweise bei der Erhebung von Gefühlen bietet es sich von daher an, die jeweils zuletzt genannten Begriffe aus den Begriffspaaren fortzulassen, da sie im Hinblick auf die Beschreibung des emotionalen Situationserlebens mit Redundanz verbunden sind.

Das heißt: Es würden die Gefühlsbegriffe *zornig*, *traurig*, *wohl* und *ängstlich* beibehalten und die Begriffe *angegriffen*, *im Stich gelassen*, *lebendig* und *schlapp* als redundant aus der Gefühlsliste entfernt.

Wählt man als Kriterium für die Brauchbarkeit der Begriffe zusätzlich die Zahl der Situationen, in denen diese Gefühle zur Kennzeichnung des emotionalen Erlebens von einer größeren Schülergruppe verwendet wurden (also in denen ein zumindest mittelhoher Median auftritt), so sind außerdem die Gefühle *ängstlich, gehemmt, machtlos, durcheinander* als wenig relevant zu betrachten, zumindest für das emotionale Erleben der hier vorgegebenen sozialen Pausensituationen. (Sie werden nur zur Beschreibung von höchstens zwei emotional besonders belastenden Situationen herangezogen.) Es ist jedoch nicht auszuschließen, daß diese Gefühle in anderen, noch aversiveren sozialen Situationen durchaus in stärkerem Maße erlebt werden, und daß sie für einige Schüler eine adäquate Beschreibung der Gefühlsreaktionen darstellen. Es erscheint daher verfrüht, die Begriffe aus der Gefühlsliste zu eliminieren.

In diesem Sinne können folgende Gefühlsbegriffe als brauchbar (für den untersuchten Personenkreis und für den Situationsbereich) angesehen werden.

- *wohl, kraftvoll, selbstsicher, ruhig und dazugehörig* als angenehme Gefühle
- *unsicher, traurig, zornig* - sowie für einige Situationen - *ängstlich, machtlos, durcheinander und gehemmt* als unangenehme Gefühle
- *gleichgültig* als eher eigenständiger, valenz-neutraler Begriff

3.3.4. ZUSAMMENFASSUNG ZU 3.3.

- Die Mehrzahl der untersuchten Gefühlsbegriffe wird nur von einigen Personen zur Kennzeichnung einiger Situationen angegeben, d.h. die Verwendung der meisten Gefühlsbegriffe hängt von situativen und personalen Bedingungen ab.

- Zwischen den Gefühlsreaktionen bestehen mehr oder weniger deutliche Unterschiede im Hinblick darauf, ob sie stärker in Abhängigkeit von Situationen oder von Personen variieren, bzw. im Hinblick auf die Art und Weise, in der Person und Situation interagieren "müssen", um das jeweilige Gefühl hervorzurufen.

Nur die Gefühle *wohl* und *lebendig* werden eindeutig situationsabhängig und interindividuell relativ einheitlich verwendet.

- Einige Begriffe haben sich im Kontext der vorliegenden Untersuchung als redundant bzw. weniger relevant zur Unterscheidung zwischen Personen und Situationen erwiesen und könnten aus der Gefühlsliste elimiert werden.
- Die 18 ausgewählten Gefühlsbegriffe lassen sich im Hinblick auf die Ähnlichkeit ihrer Verwendung über alle Situationen und Personen hinweg in Gruppen klassifizieren. Dabei ergeben sich sechs angenehme, zehn unangenehme und zwei isolierte Gefühlsbegriffe.
- Eine Taxonomie von Situationen aufgrund der hervorgerufenen Gefühlsreaktionen hängt auch von der dazu erhobenen Gefühlsstichprobe ab.

4. ZUSAMMENFASSENDE BEWERTUNG UND WEITERFÜHRENDE ÜBERLEGUNGEN

Faßt man die Ergebnisse der Untersuchung zusammen, so läßt sich ein dreifaches Fazit ziehen:

Erstes Fazit

Die Menge der untersuchten sozialen Pausensituationen läßt sich im Hinblick auf das emotionale Erleben der beteiligten Schüler (insgesamt) ordnend strukturieren, so daß für diesen begrenzten Situationsbereich eine einfache Situationstaxonomie aufgestellt werden kann. Dabei sind die Situationskategorien durch charakteristische Kombinationen mehrerer gemeinsamer Gefühlsmerkmale beschreibbar, die sich mit den zugehörigen Situationen in einen Erklärungszusammenhang bringen lassen.

Das heißt: Die Schüler als Gesamtgruppe unterscheiden deutlich zwischen verschiedenen Situationsgruppen im Hinblick auf die mit diesen Situationsgruppen verbundenen charakteristischen Gefühlsmuster.

Zweites Fazit

Im emotionalen Erleben von Situationen bestehen gleichzeitig deutliche interindividuelle Unterschiede, so daß man nicht von einer einheitlichen Situationsphänomenologie im Sinne einer für jeden einzelnen Schüler gleichermaßen gültigen Situationstaxonomie ausgehen kann. Daher stellt die idiographische Betrachtungsebene eine notwendige Ergänzung der Analyse der Gruppendaten dar.

Die aufgestellte Taxonomie wird zwar von den meisten Schülern in der Grundstruktur nachvollzogen, bezogen auf den einzelnen Schüler ist jedoch mit z.T. systematischen Abweichungen und individuellen Besonderheiten zu rechnen, und zwar sowohl im Hinblick auf inhaltliche, als auch im Hinblick auf formal-strukturelle Merkmale der Situations-Gefühlsmuster. Dabei lassen sich z.T. Zusammenhänge zu anderen, situationsübergreifenden Personmerkmalen herstellen (zum Beispiel zu bestimmten Selbstbild-

aspekten).

Das Ausmaß von Personenunterschieden im Situations-Gefühls-Profil hängt in starkem Umfang auch von der jeweils untersuchten Situation selbst ab. Generell scheinen emotional unangenehme Situationen vermehrt mit interindividuellen Unterschieden verbunden zu sein.

Drittes Fazit

Es lassen sich personenübergreifend zwei Hauptgruppen von Gefühlsbegriffen unterscheiden, nämlich Begriffe mit positiver und Begriffe mit negativer Valenz (Lust-Unlust-Dimension). Die Verwendung der meisten Gefühlsbegriffe hängt im Einzelfall sowohl von situativen als auch von personenspezifischen Bedingungen ab.

Das heißt: Bestimmte Gefühle werden nur von bestimmten Personen zur Kennzeichnung bestimmter Situationen angegeben.

Es bestehen also vielfältige wechselseitige Zusammenhänge zwischen den Situationen, den Gefühlsreaktionen und den Personen, die in z.T. idiosynkratischer und z.T. übereinstimmender Weise Situations-Gefühls-Verknüpfungen vornehmen. Damit unterstützen die Ergebnisse einen interaktionistischen Standpunkt.

Überleitung

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels folgen nun eine kritische Bewertung der Ergebnisse und weiterführende Überlegungen, und zwar zum einen bezogen auf die Fragestellung nach dem Sinn von Situationstaxonomien und zum anderen bezogen auf weitere Inhaltsbereiche, die sich thematisch aus der vorliegenden Untersuchung ableiten lassen. Dazu gehören Überlegungen zum Stellenwert von Gefühlen als Basis für die Gruppierung von Situationen, zur Zahl möglicher Unterscheidungsdimensionen im Bereich von Situationen, Personen und Gefühlsreaktionen, zur Gewinnung weiterer Vergleichstaxonomien für den gewählten Situationsbereich, zur praktischen Relevanz der Ergebnisse und zur Problematik komplexer Untersuchungen allgemein

Zum Stellenwert personenübergreifender Situations- taxonomien

Hauptanliegen der vorliegenden Untersuchung ist es, einen kritischen Beitrag zur Frage nach dem Sinn personenübergreifender, phänomenaler Situations-
taxonomien zu liefern. Dazu kann aufgrund der Ergebnisse folgendes festgehalten werden:

Situationen üben einen spezifischen Einfluß auf die darin befindlichen Personen aus. Der Versuch, Situationen danach zu klassifizieren, wie sie die Wahrnehmung oder das emotionale Erleben von Individuen modifizieren, ist deshalb berechtigt und notwendig.

Das Wissen um systematische, personenübergreifende Situationseffekte oder um Unterschiede zwischen Situationsgruppen kann beispielsweise die Vorher-sagegenauigkeit von Verhalten bzw. Erleben in Si-tuationen erhöhen. Es ist offensichtlich auch mög-lich, einen speziellen Situationsbereich anhand der Situations-Gefühlsmuster in Form einer personenüber-greifenden Taxonomie ordnend zu beschreiben.

Gleichzeitig ist jedoch damit zu rechnen, daß die Situationseffekte einer Vielzahl von Einflüssen un-terliegen, die sich aus der kontinuierlichen Inter-aktion von Person- und Situationsvariablen ergeben.

Das bedeutet, daß eine durch Zusammenfassung von individuellen Daten aufgestellte Situationstaxo-
nomie

- . von wenigen Personen identisch nachvollzogen wird;
- . von vielen Personen in der Grundstruktur über-
nommen wird, wobei unterschiedliche Personen-
gruppen in unterschiedlichen Teilen mit der
allgemeinen Situationstaxonomie übereinstim-
men, während sie in verschiedenen Details,
z.B. bei einzelnen Situationen, abweichend
reagieren;
- . von einigen Personen systematisch verändert
wird z.B. über spezielle Antwortstile, bevor-

zugte Gefühlsmuster u.a. transsituational stabile Merkmale;

- . von wenigen Personen nicht einmal ansatzweise oder in den Grundzügen verwendet wird.

Die Situationsmenge wird also nicht von allen Schülern in gleicher Weise geordnet. Dennoch sind auch Übereinstimmungen zwischen Personen feststellbar, die als Ermutigung zu werten sind bei dem Versuch, personenübergreifend Aussagen zu machen.

Schließlich hängt es auch von dem gewählten Situationsbereich ab, wieviel interindividuelle Unterschiedlichkeit in der Situationsphänomenologie zu erwarten ist und für wieviele Personen die entsprechende Situations-taxonomie zutreffen wird.

Es treten also vielfältige Interaktionen zwischen Situationen, Personen und Gefühlsreaktionen auf, so daß verallgemeinernde Aussagen nur mit (einschränkendem) Bezug auf bestimmte bedeutsame Gruppen von Situationen, Personen und Gefühlen bzw. Verhaltensweisen möglich sind. Diessollte als selbstverständliches Faktum Eingang finden in den Bereich (persönlichkeits-)psychologischer Aussagen allgemein.

Demnach unterstützen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung einen interaktionistischen Standpunkt und sprechen nicht generell gegen die Möglichkeit phänomenadäquater Taxonomien von Situationen, sondern für die Berücksichtigung und gründliche Analyse der individuellen Unterschiede.

Eine phänomenale Situationstaxonomie über viele Individuen erhoben kann dabei als Bezugsrahmen dienen für die Charakterisierung der idiosynkratischen Klasifikationssysteme von einzelnen Personen und Personengruppe: die personenübergreifende Taxonomie fungiert dann quasi als "Grund", vor dem sich die spezielle Taxonomie des Individuums als "Figur" abhebt.

Die Erstellung einer solchen Situationstaxonomie ist jedoch mit einigem Aufwand verbunden (Auswahl von Situationen und Beurteilungskriterien, Durchführung der Befragung, Auswertung, etc.).

Die Frage, wann dieser Aufwand sinnvoll und ökonomisch gerechtfertigt ist, muß in jedem Einzelfall neu geprüft werden. Allgemein ist anzunehmen, daß Situationstaxonomien am ehesten sinnvoll sind für Situationsbereiche, in denen hinreichend gleiche Personengruppen mit einer begrenzten Zahl regelmäßig wiederkehrender Situationen charakteristische, gesellschaftlich relevante Probleme haben.

Beispiele für solche Situationsbereiche wären typische (Problem-)Situationen von Studienanfängern im universitären Raum, von Bundeswehrsoldaten bei der Grundausbildung, von Schulabgängern beim Bewerbungsverfahren oder von Therapeuten bestimmter Ausrichtung in der Anfangsphase der Therapie nicht-kooperativer Jugendlicher.

Gefühle als Basis für die Gruppierung von Situationen

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen weiterhin, daß die Gefühlsdimension (auch bei schriftlicher Befragung zu vorgegebenen Gefühlsbegriffen!) als Basis für die Organisation einer Gruppe von Situationen dienen kann. Erlebte bzw. sprachlich mitgeteilte Gefühle scheinen sich als Kriterium für die Klassifikation von Situationen zu eignen.

Selbst zwölfjährige Hauptschüler, die sicherlich verbal weniger geübt sind als etwa Studenten, sind in der Lage, zwischen vorgestellten sozialen Situationen aufgrund von vorgegebenen Gefühlsbegriffen sinnvoll, d.h. nachvollziehbar zu unterscheiden.

Dabei scheint die Gefühlsdimension allerdings nicht von allen Schülern in gleicher Weise zur Charakterisierung von Situationen verwendet zu werden.

Einige Schüler schreiben sich - zumindest im Rahmen einer solchen schriftlichen Befragung - kaum irgendwelche Gefühle zu. Vielleicht verschlüsseln sie ihre Emotionen sprachlich anders als dies in den vorgegebenen Begriffen erfaßt wurde, vielleicht haben Gefühle generell einen untergeordneten Stellenwert in ihrem Selbstkonzept.

Andere Schüler wiederum geben zu den verschiedenen Situationen sehr differenzierte, nuancenreiche Gefühls-

muster an und bevorzugen extreme Angaben, wobei unklar ist, inwieweit sich hier spezielle Antwortstile als Reaktion auf die Befragungssituation widerspiegeln oder spezielle Arten der Selbstdarstellung und -definition.

Jedenfalls kann der Bereich der Emotionen im Sinne von selbst empfundenen und sprachlich mitgeteilten Gefühlen auch bei Kindern und Jugendlichen als lohnendes Feld für weitere Untersuchungen angesehen werden.

Die Daten bestätigen ferner die Beobachtung, daß alltägliche soziale Situationen mit Gefühlen in schwachem bis mittlerem Ausmaß in Verbindung gebracht werden und extreme, stark negativ besetzte Gefühle (wie *ängstlich*, *machtlos*, *gehemmt*) kaum benannt werden. Höhere Ausprägungen kommen noch am ehesten bei den "leiseren", subjektiv angenehmeren Gefühlen wie *ruhig*, *kraftvoll*, *lebendig* oder *selbstsicher* vor.

In vorliegenden Inventaren zur emotionalen Befindlichkeit sind demgegenüber die starken subjektiv störenden Gefühle, wie Angst, Aggressivität oder Depressivität überrepräsentiert. Für solche Bereiche sind breite Begriffsspektren entwickelt worden, die offenbar in Alltagssituationen nicht als erlebensadäquat angesehen bzw. "ausgeschöpft" werden.

Ähnlich stellt auch SADER (1980, S.73f) fest, daß es bei den Motivklassen ausgesprochen beliebte Bereiche wie Leistungsmotivation, Aggression und Angst gibt, während sog. "leisere" Bereiche wie Affiliation und Vertrauen weniger Interesse gefunden haben.

"Um die Aufmerksamkeit des Psychologen zu erringen, muß man 'auffällig' sein... Der Zwischenbereich des Alltäglichen ist weitgehend Dunkelfeld" (a.a.O., S.75f)

In der Mehrzahl der Situationen geben die Schüler auf den meisten Gefühlsbegriffen nur schwache Ausprägungen an. Daraus kann allerdings nicht geschlossen werden, daß in Alltagssituationen generell vorwiegend schwach ausgeprägte Gefühle vorkommen oder daß die Gefühlsebene gar nur für Extremsituationen und nicht für Alltagserfahrungen relevant ist. Möglicherweise fehlt es (in der Emotionsforschung) lediglich an geeigneten Begriffen, die das emotionale Erleben in Alltagssituationen phänomenadäquat erfassen.

Es wäre natürlich auch denkbar, daß die Gefühlsebene in Alltagssituationen üblicherweise weniger bewußt erlebt und daher nicht sprachlich geäußert wird, daß also eine gefühlsmäßige Beteiligung erst in extremeren Situationen (verbal) registriert wird, die dann auch in der Regel mit starken, ungewöhnlichen und von daher markanten Gefühlen verbunden sind. Möglicherweise trifft dies besonders auf die untersuchte Probandengruppe zu, während man beispielsweise bei gestalttherapeutisch geschulten Erwachsenen-Gruppen andere Beobachtungen machen würde.

Hier stecken eine Reihe von Fragestellungen für die Emotionsforschung, die sich in stärkerem Maße auch mit erlebten Emotionen befassen müßte, wie sie als Begleitprozesse von Alltagssituationen vom Individuum wahrgenommen werden.

Überlegungen zur Zahl der Unterscheidungsdimensionen

In der vorliegenden Untersuchung haben sich relativ wenig klare Unterscheidungen zwischen Situationen (eine einfache Situationstaxonomie mit vier Situationsgruppen) und zwischen Gefühlsbegriffen (vor allem angenehme und unangenehme Gefühle) ergeben, die sich zudem hauptsächlich auf die Dimension der Valenz von Situationen bzw. Gefühlen beziehen.

Es ist nur durch weitere Untersuchungen zu klären, ob dieses Ergebnis durch die Vorauswahl von Situationen und Gefühlsbegriffen zustandekommt, oder eher mit der untersuchten Personenstichprobe zusammenhängt. Möglicherweise verwenden Kinder im Alter von zwölf Jahren nur entsprechend wenig Unterscheidungsdimensionen, differenzieren also weniger ausgeprägt als etwa Erwachsene zwischen Gefühlen bzw. zwischen Situationen.

Auch die Zahl der Personengruppen, die sich bezogen auf das emotionale Situationserleben deutlich voneinander unterscheiden lassen, ist hier durch die a priori Auswahl einiger Personenmerkmale beschränkt worden, deren Brauchbarkeit als Unterscheidungsmerkmal überhaupt geprüft wurde.

Bei Betrachtung der individuellen Situations-Gefühls-Muster ist jedoch eine Fülle individueller Unterschiede festzustellen, die die bekannten idiographischen Annahmen bestätigen (vgl. 1.4.2.) und aus denen sich weitere Dimensionen zur Unterscheidung zwischen Personen ableiten ließen.

Möglichkeiten der Gewinnung weiterer Taxonomien für den Situationsbereich

Geht man, wie es die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung nahelegen, davon aus, daß es sich generell lohnt, Taxonomien für einen Situationsbereich aufzustellen, so ist als nächstes zu fragen, wie die vorliegende gefühlsbezogene Situationstaxonomie in Beziehung stehen mag zu weiteren Taxonomien, die für denselben Situationsbereich erstellt werden.

Im folgenden werden einige Möglichkeiten skizziert, wie - konkret für den Situationsbereich "Schulpause" - weitere Vergleichstaxonomien erhoben werden können.

Zunächst wäre es interessant zu untersuchen, wie zeitlich stabil die erlebensmäßige Situationsgruppierung für verschiedene Individuen sind. Allerdings ist anzunehmen, daß auch die zeitliche Konsistenz von Situationswahrnehmungen wiederum sowohl von personalen als auch von situativen Faktoren (in Interaktion) abhängt, daß also Situationen in unterschiedlichem Ausmaß "anfällig" sind für interindividuelle Unterschiede in der zeitlichen Stabilität des Situationserlebens. Voraussagen dürften vermutlich nur für einige Personen bezogen auf einige Gefühle und einige Situationen möglich sein.

Die Untersuchung bleibt bisher auf der Ebene phänomenaler Daten, also Selbstberichtsdaten. Mit der Einbeziehung von Verhaltensbeobachtungen (in der Realsituation oder im Rollenspiel) bietet sich als weiteres Kriterium für die Klassifikation von Situationen die "Ähnlichkeit des hervorgerufenen Verhaltens" an. Eine solche Taxonomie der Situationen könnte mit der Taxonomie aufgrund der geschilderten Gefühle in Beziehung gesetzt werden.

Allerdings darf man sich davon keine Überprüfung oder Validierung der geschilderten Gefühle erwarten, da erlebte Gefühle nicht vom Verhalten her erschließbar sind.

Im Design der vorliegenden Untersuchung wird nicht erfaßt, inwieweit das Gefühlsprofil, das sich über die vorgegebene Situationsauswahl ermitteln läßt, mit dem Gefühlsprofil übereinstimmt, das die Schüler selbst als für den gesamten Situationsbereich "Schulpause" repräsentativ ansehen. Es wäre zu untersuchen, ob etwa eine Globaleinschätzung der Gefühlsliste durch die Schüler bezogen auf den gesamten Situationsbereich hier weitere Anhaltspunkte liefert.

Eine weitere Möglichkeit, um zu Vergleichstaxonomien für einen Situationsbereich zu gelangen, könnte die (versuchsweise) Durchführung der Strukturlegetechnik im Einzelinterview der Schüler darstellen (vgl. SCHEELE et al. 1980, BRÜCKERHOFF 1982). Jeder Schüler würde dann beispielsweise die einzelnen Situationen mit Unterstützung des Versuchsleiters ordnen, so daß Gruppen von Situationen entstehen, in denen er sich ähnlich fühlt. Dabei könnte ggf. auch offen gelassen werden, welche Einzelgefühle der Schüler implizit verwendet, um zu seiner Einschätzung der Ähnlichkeit von Gefühlen zu gelangen, d.h. es brauchte dazu keine Gefühlsliste vorgegeben zu werden.

Diese alternativen Vorgehensweise bringen natürlich eine Reihe zusätzlicher methodischer Probleme mit sich, wie hoher Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, Intervieweffekte etc., die z.T. schon in 2.5 diskutiert wurden.

Zur praktischen Relevanz der Ergebnisse

Obwohl das Anliegen der Untersuchung vorrangig darin besteht, Aussagen zum Stellenwert phänomenaler Situationstaxonomien zu machen und es nicht zwangsläufig Ziel empirischer Forschung ist, unmittelbare Handlungsanleitungen zu liefern, ist doch zu überlegen, inwieweit der hier gewählten Vorgehensweise und den Ergebnissen eine praktische Relevanz für Lehrer, Schüler

oder Schulpsychologen zukommt.

Dabei ist beispielsweise an die Beratung und Therapie von Schülern zu denken, die Schwierigkeiten im Umgang mit Mitschülern erleben. Die in diesem Kontext problematischen Interaktionsanlässe beziehen sich im Schulbereich vorwiegend auf die Pausensituationen. Es ist nun zu fragen, ob aus einer erlebensbezogenen Situations-taxonomie konkretere Hilfsmöglichkeiten für diese Schüler abzuleiten wären.

In der Praxis der (verhaltstherapeutischen) Einzel- und Gruppentherapie geht man ohnehin von starken Situations-effekten aus (vgl. die enge Beziehung zwischen sozialen Lerntheorien und Situationismus). Bestimmte, problematisch erscheinende Situationen oder Situationsausschnitte werden analysiert, rekonstruiert und u.a. durch Rollenspiele verändert. Dabei hat es sich als hilfreich erwiesen, wenn zum jeweiligen Problembereich bereits eine Auswahl möglicher Problemsituationen vorliegt, die in den therapeutischen Prozeß einbezogen werden können (vgl. etwa die Programme von ULLRICH & ULLRICH DE MUYNCK 1976 zu Selbst-vertrauen und sozialer Kompetenz).

In diesem Kontext kann die Erhebung phänomenaler Situationsdaten an einer größeren Personenstichprobe dazu dienen, die Relevanz ausgewählter Problemsituationen für die betreffende Personengruppe zuvor empirisch zu überprüfen oder Informationen über die phänomenale Struktur eines Situationsbereichs zu erheben, die die Auswahl von kritischen Problemsituationen empirisch abzusichern helfen.

Konkret könnte dies bedeutet, daß ein Schulpsychologe aus der vorliegenden Situationstaxonomie nach bestimmten Kriterien einige Situationen auswählen und etwa in einer Rollenspielgruppe mit Schülern einsetzen kann. Dazu könnten beispielsweise bevorzugt diejenigen Situationen ausgewählt werden, die zumindest bei einigen Kindern deutliche unangenehme Gefühle hervorrufen und bei denen die individuellen Reaktionsunterschiede mit anderen für das Sozialverhalten relevanten Personen,

merkmalen (etwa mit dem Selbsterleben von Unterlegenheit) in Beziehung stehen.

Demgegenüber würden sich nach den vorliegenden Ergebnissen emotional angenehme Situationen (wegen der niedrigeren interindividuellen Unterschiede und den fehlenden Beziehungen zu relevanten Persönlichkeitsmerkmalen) weniger für ein solches Rollenspielprogramm zur Erhöhung der sozialen Kompetenz eignen.

Wie die Ergebnisse zeigen, bestehen zwischen verschiedenen Schulklassen zum Teil erhebliche Unterschiede in der gefühlsbezogenen Klassifikation eines Situationsbereichs. Dies bedeutet eine erhebliche Begrenzung der Verallgemeinerungsfähigkeit von Beobachtungen in zwei Richtungen: von den Daten spezieller Klassen können keine allgemeingültigen Aussagen gemacht werden, und von Beobachtungen an mehreren Klassen kann nicht auf eine einzelne Klasse rückgeschlossen werden (vgl. 3.2.2.).

Es könnte daher auch sinnvoll sein, etwa im Rahmen von System- oder Unterrichtsberatung innerhalb einer einzelnen Schulklasse eine eigene Situationstaxonomie für einen bestimmten schulischen Situationsbereich zu erheben und möglichst unter Einbeziehung des Lehrers auf interindividuelle Unterschiede hin zu untersuchen.

Zuvor könnten die für den Situationsbereich repräsentativen Einzelsituationen durch (evtl. anonyme) Befragung der betroffenen Schüler selbst erhoben werden.

Es ließen sich daraus sicher Beobachtungen über gruppenspezifische Erlebensweisen sowie eine Anzahl als problematisch empfundener Situationen extrahieren, die dem Lehrer konkrete Ansatzpunkte liefern können über pädagogische Maßnahmen innerhalb der Klasse.

Dabei ist z.T. an organisatorische Maßnahmen zur Veränderung von Situationen zu denken oder an Gespräche mit der Klasse über das Erleben bestimmter Situationen, wobei auch verschiedene Möglichkeiten der Situationsbewältigung im Rollenspiel erarbeitet und erprobt werden könnten.

Natürlich ist ein solches Vorgehen ziemlich aufwendig und nur dann angezeigt, wenn in einer Klasse besondere Schwierigkeiten in bestimmten Situationsbereichen auftreten und speziell wenn ein direktes klärendes Gespräch mit der Klasse als Einstieg nicht erfolgversprechend zu sein scheint.

Dies könnte beispielsweise der Fall sein, wenn in der Schülergruppe eine sehr destruktive Art des Miteinander-Umgehens bezogen auf den Leistungsbereich vorherrscht, unter der viele Schüler leiden, ohne dies offen auszusprechen. Hier könnte eine (durch anonyme Befragung erhobene) erlebensbezogene Situationstaxonomie der Klasse insgesamt und der einzelnen Schüler für den Situationsbereich "Peer-group-Reaktionen im Leistungsbereich" zur Vorbereitung gezielter Interventionen hilfreich sein.

Ein letztes Wort zur Komplexität des Untersuchungsgegenstandes

Sobald man, wie in der vorliegenden Untersuchung, verschiedene Verhaltens- bzw. Gefühlsreaktionen in einer unausgesehenen Personenstichprobe über eine Vielzahl von Situationen hinweg erfaßt, sieht man sich mit einer kaum überschaubaren Fülle von wechselseitigen Abhängigkeiten und Beziehungen konfrontiert.

Wie vom interaktionistischen Modell nicht anders zu erwarten, bleiben auch Strukturierungsversuche unbefriedigend, weil am Ende so gut wie niemals klare, einfache Aussagen stehen, sondern stets relativierende Einschränkungen und interaktionsbeschreibende Rückbezüge erfolgen müssen, die eine überblicksartige Gewichtung der Daten erschweren.

Verständlicherweise erwächst daraus der Wunsch, bei einfachen Designs Zuflucht zu nehmen, Fragestellungen, Situationsbereiche oder untersuchte Verhaltensweisen einzugrenzen, um so auch dem eigenen Bedürfnis nach einfachen Aussagen und klaren Beziehungsstrukturen der Daten gerecht zu werden.

So ist etwa zu erwarten, daß die Zahl der Individuen, über die zusammenfassende Ähnlichkeitsaussagen gemacht werden können, umso kleiner wird, je mehr Merkmale in die Betrachtung einbezogen werden.

Wäre es beispielsweise in der vorliegenden Untersuchung nur um das Ausmaß von Zorn im Vergleich zu Unsicherheit in den Situationen gegangen, so wären sicherlich einfachere, eindeutiger Aussagen über Ähnlichkeiten von Personen bzw. Situationen und über Beziehungen zwischen Personen- und Situationsvariablen möglich gewesen.

Wenn aus einem einfachen Design eine kurze, prägnante Antwort abgeleitet werden kann, bleibt eher die Illusion,

etwas grundlegend Wichtiges, Verallgemeinerungsfähiges herausgefunden zu haben. Die relativierende Einschränkung des Geltungsbereichs der eigenen Ergebnisse kann man dann getrost der zukünftigen Forschung überlassen.

Forschung ist aber nur sinnvoll als Wechselspiel zwischen der Untersuchung eingegrenzter, enger Fragestellungen und dem (dosierten) Einbeziehen komplexer Realitäten, aus deren versuchsweiser Strukturierung sich wiederum einfache Teilfragestellungen ableiten lassen.

Ein Entweder-Oder von einfachen und komplexen Ansätzen birgt die Gefahr in sich, entweder die wahre Vielschichtigkeit interaktiver Verknüpfungen in der Realität schlichtweg zu ignorieren und den abgezirkelten Teilaspekt für das Universum zu halten oder aber angesichts der unüberschaubaren Komplexität des Gegenstandsbereichs zu kapitulieren und sich vielleicht nur noch auf Einzelfallschilderungen oder philosophische Betrachtungen zurückzuziehen.

Psychologische Forschung insgesamt kann in diesem Sinn als Kampf mit der Komplexität von Mensch-Umwelt-Beziehungen aufgefaßt werden. Dabei stellen die Mechanismen zum Umgang mit komplexen Strukturen bzw. die Prozesse der Selektion von Informationen zur Reduzierung von Komplexität gleichzeitig einen wichtigen Forschungsgegenstand dar, der erst in wenigen Teilbereichen der Psychologie (etwa in der Gestaltpsychologie und in der Attribuierungstheorie) entsprechende Beachtung gefunden hat.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Analyse der dynamischen, wechselseitigen Beeinflussung von Mensch und Umwelt setzt u.a. eine systematische Beschreibung von Situationen voraus.

In der vorliegenden Arbeit wird diese häufig gestellte Forderung nach Klassifikation von Situationen aufgegriffen und untersucht, ob das Situationstaxonomie-Konzept sinnvoll anwendbar ist auf einen eng umschriebenen Situationsbereich, wenn als Klassifikationskriterium die phänomenale Ähnlichkeit der Situationen im Hinblick auf das subjektive emotionale Erleben der beteiligten Personen gewählt wird, und speziell, wenn es um die situationsbezogenen Gefühlsreaktionen von Kindern geht.

Am Beispiel einer Menge sozialer Situationen in der großen Schulpause wird geprüft, inwieweit sich die individuellen Situations-Gefühlsmuster der Schüler einordnen lassen in eine personenübergreifende erlebnismäßige Situationstaxonomie. Dazu wurden Schüler aus vier 6. Hauptschulklassen im Rahmen einer schriftlichen Befragung mit Situationsbeschreibungen konfrontiert, die sich auf den Umgang mit Mitschülern in der großen Schulpause beziehen. Die Schüler wurden gebeten anzugeben, mit welchen Situationen sie in ihrer Vorstellung welche Gefühlsreaktionen (sowie Situations- und Verhaltensbewertungen und soziale Verhaltenskonsequenzen) in welchem Ausprägungsgrad verbinden.

Es wurde also eine dreidimensionale Datenmatrix Personen x Situationen x Reaktionen erhoben und auf Regelmäßigkeiten bei den Person-Situation-Gefühl-Verknüpfungen hin analysiert, die sich versuchsweise in einen Erklärungszusammenhang mit bestimmten Personen- oder Situationsmerkmalen bringen lassen.

Als situationsübergreifende Vergleichsinstrumente wurden außerdem ein Einstimmungsbogen und zwei Persönlichkeitsfragebögen für die Schüler, sowie ein Fremdeinschätzungsbogen für den Klassenlehrer vorgegeben.

Die mit diesem Design verbundenen Implikationen und Grenzen werden aufgezeigt und ausführlich diskutiert.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung wird ein dreifaches Fazit gezogen:

1. Die Schüler als Gesamtgruppe unterscheiden deutlich zwischen verschiedenen Situationsgruppen im Hinblick auf die damit verbundenen charakteristischen Gefühlsmuster, so daß sich der untersuchte Situationsbereich in Form einer einfachen Situationstaxonomie ordnend beschreiben läßt.
2. Gleichzeitig bestehen interindividuelle Unterschiede im emotionalen Erleben der Situationen, und zwar sowohl im Hinblick auf inhaltliche, als auch im Hinblick auf formal-strukturelle Besonderheiten der Situations-Gefühls-Muster. Dabei lassen sich Zusammenhänge zu anderen, situationsübergreifenden Personenmerkmalen herstellen, z.B. zu bestimmten Selbstbildaspekten.

Die idiographische Betrachtungsebene stellt damit eine notwendige Ergänzung zur Analyse von Gruppendaten dar.

Das Ausmaß von Personen-Unterschieden im Situations-Gefühls-Muster hängt in starkem Umfang auch von der jeweils untersuchten Situation ab. So scheinen emotional unangenehme Situationen vermehrt mit interindividuellen Unterschieden verbunden zu sein.

3. Die Verwendung der meisten Gefühlsbegriffe hängt sowohl von situativen als auch von personenspezifischen Bedingungen ab. Bestimmte Gefühle werden nur von bestimmten Personen zur Kennzeichnung bestimmter Situationen verwenden.

Allgemein lassen sich als zwei Hauptgruppen Gefühlsbegriffe mit positiver und solche mit negativer Valenz unterscheiden.

Es werden also vielfältige Interaktionen zwischen den Situationen, den Gefühlsbegriffen und den Personen deutlich, die in z.T. idiosynkratischer und z.T. übereinstimmender Weise Situations-Gefühls-Verknüpfungen vornehmen. Verallgemeinernde Aussagen sind jeweils nur mit einschränkendem Bezug auf bestimmte bedeutsame Gruppen von Situationen, Personen und Gefühlsreaktionen möglich.

Demnach unterstützen die Ergebnisse einen interaktionistischen Standpunkt und sprechen nicht generell gegen die Möglichkeit phänomen-adäquater Situationstaxonomien, sondern für die Berücksichtigung und gründliche Analyse der individuellen Besonderheiten.

Die Arbeit schließt mit weiterführenden Überlegungen etwa zum Stellenwert personenübergreifender Situationstaxonomien, zur Funktion von Gefühlen als Basis für die Gruppierung von Situationen, zur praktischen Relevanz der Ergebnisse und zur Problematik komplexer Untersuchungen allgemein.

LITERATURVERZEICHNIS

ALKER, H.A.

Is personality situationally specific or intrapsychically consistent?

J. of Personal., 1972, 40, 1-16.

ALKER, H.A.

The incommensurability of humanistic and behavioristic approaches to human change: An empirical response.

in: WANDERSMAN, A., POPPEN, P. & RICKS, D. (eds.)

Humanism and Behaviorism: Dialogue and Growth.

New York: Pergamon Press, 1976, 207-218.

ALKER, H.A.

Beyond ANOVA Psychology in the Study of Person-Situation-Interactions.

in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.

1977, 243-256.

ALLPORT, G.W.

Personality: A psychological interpretation.

New York: Holt, 1937.

ANGYAL, A.

Foundations of a science of personality.

Cambridge: Harvard Univ. Press., 1941.

ARGYLE, M. & LITTLE, B.R.

Do personality traits apply to social behavior?

J. for the Theory of Soc. Behav. 1972, 2, 1-35.

ARGYLE, M.

Predictive and Generative Rules Models of P x S.

in: MAGNUSSON & ENDLER, N.S.

1977, 353-370.

ARNOLD, M.B.

Emotion and Personality (2 Vol).

New York: Columb. Univ. Press, 1960.

ARNOLD, M.B.

Feelings and emotions: The Layola Symposium.

New York: Academic Press, 1970.

ARNOULT, M.D.

The specification of a "social" stimulus.

in: SELLS, S.B. (ed.)

Stimulus determinants of behavior.

New York: Ronald Press, 1963.

BAACKE, D.

Die 13- bis 18-jährigen.

München: Urban & Schwarzenberg, 1976.

BAIES, R.F.

Task roles and social roles in problemsolving groups.

in: MACCOBY, E.E., NEWCOMB, T.M. & HARTLEY, E.L. (eds.)

Readings in Social Psychology.

New York: Holt, 1958, 396-413.

BALL, D.W.

The definition of the situation: Some theoretical and methodological consequences of taking W.I. Thomas seriously.

J. for the Theory of Soc. Beh. 1972, 2, 61-82.

BARKER, R.G.

Explorations in ecological psychology.

Americ. Psychologist, 1965, 20, 1-14.

BARKER, R.G.

Ecological Psychology.

Stanford: Stanford Univ. Press, 1968.

BEM, D.J. & ALLEN, A.

On predicting some of the people some of the time: the search for cross-situational consistency in behavior. Psychol. Rev., 1974, 81, 506-520.

BINDRA, D.

A unified interpretation of emotion and motivation.

Ann. New York Acad. Sci., 1969, 159, 1071-1083.

BLOCK, J.

Advancing the psychology of personality: Paradigmatic shift or improving the quality of research.

in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.

1977, 37-63.

BONEAU, C.A.

Paradigm regained? Cognitive behaviorism restated.

Americ. Psychologist, 1974, 30, 297-309.

BOTTENBERG, E.H.

Emotionsspsychologie.

München: Goldmann, 1972.

BOWERS, K.S.

Situationism in psychology: An analysis and critique.

Psychol. Review, 1973, 80, 307-336.

BRENGELMANN, J.C.

Bedingte Reaktionen: Lerntheorie und Psychiatrie.

in: GRUHLE, H.W., JUNG, R., MAYER-GROSS, W. & MÜLLER, M.

(Hrsg.) Psychiatrie der Gegenwart. Forschung und Praxis, Bd. I/1.

Berlin: Springer, 1967, 1039-1125.

BRÜCKERHOFF, A.

Vertrauen. Versuch einer phänomenologisch-idiographischen Näherung an ein Konstrukt.

Dissertation Münster, 1982.

BRUNSWIK, E.

Representative design and probabilistic theory in functional psychology.

Psychol. Rev., 1955, 62, 193-217.

BUGGLE, F. & BAUMGÄRTEL, F.

Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES)

CANNON, W.B.

The James-Lange-Theory of emotion: a critical examination and an alternative theory.

Ann. J. Psychol., 1927, 39, 106-124.

CATTEL, R.B. & SCHEIER, I.H.

The meaning and measurement of neuroticism and anxiety.

New York: Ronald Press, 1961.

CATTELL, R.B.

Formulating the environmental situation in behavior theory.

in: SELLS, S.B. (ed.)

Stimulus determinants of behavior.

New York: Ronald Press, 1963.

COMBS, A.W. & SNYGG, D.

Individual behavior.

New York: Harper, 1959.

CRONBACH, L.J.

Beyond the two disciplines of scientific psychology.

Americ. Psychologist, 1975, 30, 116-127.

CRONBACH, L.J. & SNOW, R.E.

Attitudes and instructional methods.

New York: Irvingstone, 1975.

DAVITZ, J.R.

A Dictionary and Grammar of Emotion.

in: ARNOLD, M.B. (ed.)

1970, 251-258.

DOMINO, G.

Interactive effects of achievement of orientation and teaching style on academic achievement.

J. of. Educat. Psychol., 1971, 62, 427-431.

DUFFY, E.

The concept of energy mobilization.

Psychol. Rev., 1951, 58, 30-40.

DUFFY, E.

Activation and behavior.

New York: Wiley, 1962.

EKEHAMMAR, B.

Interactionism in personality from a historical perspective.

Psychol. Bull., 1974, 81, 1026-1048.

EKEHAMMAR, B., SCHALLING, D. & MAGNUSSON, D.

Dimensions of stressful situations: A comparison between a response analytic and a stimulus analytic approach.

Multivariate Behavioral Research, 1975, 10, 155-164.

EKMAN, P., FRIESEN, W.V. & TOMKINS, S.S.
Facial affect scoring technique: A first validity study.
Semiotica, 1971, 1, 37-53.

ELLIS, A. & GRIEGER, R.
Handbook of Rational-Emotive Therapy.
New York: Springer, 1977.

ELLSWORTH, R. & MARONEY, R.
Characteristics of psychiatric wards and their effects on patient's adjustment.
J. of Consulting and Clinical Psychol., 1972, 39, 436-447.

ENDLER, N.S., HUNT, J.M & ROSENSTEIN, A.J.
An S-R-Inventory of Anxiousness.
Psychol. Monographs, 1962, 76 (17).

ENDLER, N.S. & HUNT, J.M.
Sources of behavioral variance as measured by the S-R-inventory of anxiousness.
Psychol. Bull., 1966, 65, 336-346.

ENDLER & HUNT, J.M.
Inventories of hostility and comparisons of the proportions of variance from persons, responses, and situations for hostility and anxiousness.
J. of Personal. a. Soc. Psychol., 1968, 9, 309-315.

ENDLER, N.S. & HUNT, J. McV.
Generalizability of contributions from sources of variance in the S-R-Inventories of Anxiousness.
J. of Pers., 1969, 37, 1-24.

ENDLER, N.S. & MAGNUSSON, D.
Interactionism, trait psychology, psychodynamics and situationism.
Stockholm, Univ.: Report from the Psychological Laboratories, 1974, No. 418.

ENDLER, N.S.
The case for person-situation interactions.
Canad. Review, 1975, 16, 12-21 (b).

ENDLER, N.S. & MAGNUSSON, D. (eds.)
Interactional Psychology and Personality.
Washington: Hemisphere Publ., 1976.

ENDLER, N.S. & EDWARDS, J.
Person by Treatment Interactions in Personality Research.

in: PERVIN, L.A. & LEWIS, M.
1978, S. 141-169.

EPSTEIN, S.

Traits are alive and well.

in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.

1977, 83-98.

EPSTEIN, S.

Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie.

in: FILIPP, S.-H. (Hrsg.)

Selbstkonzept-Forschung.

Stuttgart: Klett-cotta, 1979.

EYSENCK, H.J.

The measurement of emotion: Psychological parameters and methods.

in: LEVI, L. (ed.)

Emotions: Their parameters and measurement.

New York: Raven Press, 1975.

FARBER, I.E.

A framework for the study of personality as a behavioral science.

in: WORCHEL, P. & BYRNE, D. (eds.)

Personality Change.

New York: Wiley and Sons, 1964.

FIEDLER, F.E.

Validation and extension of a contingency model of leadership effectiveness: A review of empirical findings.

Psychol. Bull., 1971, 76, 128-148.

FIEDLER, F.E.

What triggers the person situation interaction in leadership?

in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.

1977, 151-164.

FLOWERS, J.V.

Simulation und Rollenspiel.

in: KANFER, F. & GOLDSTEIN, A.

Möglichkeiten der Verhaltensänderung.

München: Urban & Schwarzenberg, 1977.

FREDERIKSEN, N.

Toward a Taxonomy of Situations.

Americ. Psychologist, 1972, 27, 114-123.

FREDERIKSEN, N., JENSEN O. & BEATON, A.

Prediction of organization behavior.

Elmsford, N.J.: Pergamon Press, 1972.

FREUD, S.

Abriß der Psychoanalyse.

Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1938.

FRIEDRICHS, J.

Situationen als soziologische Erhebungseinheit.

Z. Soziologie, 1974, 3, 44-53.

FRIJDA, N.H.

Emotion and recognition of emotion.

in: ARNOLD, M.D. (ed.)

1970, 241-250.

GAL, R. & LAZARUS, R.S.

The role of activity in anticipating and confronting stressful situations.

J. Hum. Stress, 1975, 1, 4-20.

GEHRING, H. & GEPPERT, M.

Lehrerverhalten in Konfliktsituationen.

Basel: Beltz, 1975.

GENDLIN, E.T.

Existentialismus und Erlebenstherapie.

in: GOETZE, H. (Hrsg.)

1981, 64-94.

GOETZE, H. (Hrsg.)

Personenzentrierte Spieltherapie.

Göttingen: Hogrefe, 1981.

GOLDFRIED, M.R. & KENT, K.N.

Traditional versus behavioral personality assesment: A comparison of methodological and theoretical assumptions.

Psychol. Bull., 1972, 77, 409-420.

GOLDING, S.L.

Flies in the ointment: Methodological problems in the analysis of the percentage of variance due to persons and situations.

Psychol. Bull., 1975, 82, 278-288.

GOLDING, S.L.

The Problem of Construal Styles in the Analysis of Person-Situation Interaction.

in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.

1977, 401-407.

GRAUMANN, C.F.

Person und Situation.

in: LEHR, U. & WEINERT, F. (Hrsg.)

Entwicklung und Persönlichkeit.

Stuttgart: Kohlhammer, 1975.

GRAUMANN, C.F. (Hrsg.)

Ökologische Perspektiven in der Psychologie.

Bern: Huber, 1978.

GRIFFITT, W. & VEITCH, R.

Hot and crowded: Influences of population density and temperature on interpersonal attractive behavior.

J. of Personal. a. Soc. Psychol., 1971, 17, 92-98.

GROEBEN, N. & SCHEELE, B.

Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts.

Darmstadt: Steinkopff, 1977.

GUILFORD, J.P.

Personality.

New York: McGraw-Hill, 1959.

GUILFORD, J.P.

Persönlichkeit.

Weinheim: Beltz, 1964.

HAMPEL, R.

Adjektiv-Skalen zur Einschätzung der Stimmung (SES).

Diagnostica, 1977, 23, 43-60

HARRÉ, R. & SECORD, P.F.

The explanation of social behavior.

Totowa, New Jersey: Littlefield, 1973.

HARTSHORNE, H. & MAY, M.A.

Studies in the nature of character. (2 vol.)

New York: Macmillan, 1928, 1929.

HECKHAUSEN, H.

Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation.

Meisenheim: Anton Hain, 1963.

HELSON, R. & MITCHELL, V.

Personality.

Ann. Rev. Psychol., 1978, 29, 555-585.

HERRMANN, Th.

Persönlichkeitsmerkmale.

Stuttgart: Kohlhammer, 1973.

HERRMANN, Th.

Die Eigenschaftskonzeption als Heterostereotyp, Kritik eines persönlichkeitspsychologischen Geschichtsklischees.

Z.f. Diff. u. Diagn. Psychol., 1979, 1.

HOLT, R.R.

Drive or wish? A reconsideration of the psychoanalytic theory of motivation.

Psychol. Issues, 1976, 9(4), 158-197.

INSEL, P.M. & MOOS, R.H.

Psychological environments: Expanding the scope of human ecology.

Americ. Psychologist, 1974, 29, 179-188.

ITTELSON, W.H. (ed.)

Environment and Cognition.

New York: Seminar Press, 1973.

IZARD, C.E.

The face of emotion.

New York: Appleton-Century-Crofts, 1971.

IZARD, C.E.

Patterns of emotion: A new analysis of anxiety and depression.

New York: Academic Press, 1972.

IZARD, C.E.

Die Emotionen des Menschen.

Weinheim: Beltz, 1981 (Orig. 1977).

JÄGER, A.O.

in: MERZ, F. (Hrsg.)

Bericht über den 25. Kongreß der Dt. Gesellschaft für Psychologie Münster 1966.

Göttingen: Hogrefe, 1966.

JAMES, M. & JONGEWARD, D.

Spontan leben.

Reinbek: Rowohlt, 1974.

JANKE, W. & DEBUS, G.

Die Eigenschaftswörterliste. EWL

Göttingen: Hogrefe, 1978.

JESSOR, R.

Phenomenological personality theories and the data language of psychology.

Psychol. Review, 1956, 63, 173-180.

JORDAN, R.

A real predicament.

Science, 1972, 75, 977-978.

KAMINSKI, G. (Hrsg.)

Umweltpsychologie.

Stuttgart: Klett, 1976.

KANTOR, J.R.

Principles of psychology. (2 vol.)

Bloomington: Principia Press, 1924, 1926.

KEIL, W. & PIONTKOWSKI, U.

Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht.

Weinheim: Beltz, 1973.

KELLY, G.A.

The psychology of personal constructs. (2 vol.)

New York: Norton, 1955.

KELLY, G.A.

Theory and Techniques of Assesement.

Ann. Rev. Psychol., 1958, 9, 323-352.

KLAGES, L.

Die Grundlagen der Charakterkunde.

Leipzig, 1926.

KLEIN, G.

Freud's two theories of sexuality.

in: GILL, M.M. & HOLZMAN, P.S. (eds.)

Psychology versus metapsychology:

Psychoanalytic essays in memory of

George S. Klein.

KOFFKA, K.

Principles of Gestalt Psychology.

New York: Harcourt, Brace, 1935.

KOSSAKOWSKI, A.

Zur Psychologie der Schuljugend.

Berlin: Volk und Wissen, 1972.

KRAUSE, M.S.

Use of social situations for research purposes.

Americ. Psychol., 1970, 25, 748-753.

KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S. & MASIA, B.B.

Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich.

Weinheim: Beltz, 1975.

KRETSCHMER, E.

Körperbau und Charakter.

Berlin, 1921.

KRIZ, J.

Statistik in den Sozialwissenschaften.

Reinbek: Rowohlt, 1973.

LANTERMANN, E.D.

Situation x Person: Interindividuelle Differenzen des Verhaltens als Folge und Ursache idiosynkratischer Konstruktion von Situationen.

in: GRAUMANN, C.F.

1978, 143-164.

LANTERMANN, E.D.

Interaktionen: Person, Situation und Handlung.

München: Urban & Schwarzenberg, 1980.

LAUCKEN, U.

Naive Verhaltenstheorie.

Stuttgart: Klett, 1973.

LAZARUS, R.S.

Psychological stress and the coping process.

New York: McGraw-Hill, 1966.

LAZARUS, R.S., AVERILL, J.R. & Option, E.M.Jr.

Toward a cognitive theory of emotion.

in: ARNOLD, M.B.

1970, 207-232.

LAZARUS, R.S. & AVERILL, J.R.

Emotion and cognition: With special reference to anxiety.

in: SPIELBERGER, C.D. (ed.)

Anxiety: Contemporary theory and research.

New York: Academic Press, 1972.

LAZARUS, R.S. & LAUNIER, R.

Stress-related transaction between person and environment.

in: PERVIN, L.A. & LEWIS, M.

Internal and external Determinants of Behavior.

New York: Plenum Press, 1978.

LEEPER, R.W.

A motivational theory of emotion to replace
"emotion as disorganized response"
Psychol. Rev., 1948, 55, 5-21.

LEEPER, R.W.

Some needed developments in the motivational
theory of emotions.

in: LEVINE, D.E. (ed.)

Nebraska Symposium on Motivation.

Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1965, 25-122.

LEEPER, R.W.

A critical consideration of Egon Brunswik's
probabilistic functionalism.

in: HAMMOND, K.R. (ed.)

The psychology of Egon Brunswik.

New York: Holt, Rinehart & Winston, 1966.

LEVIN, J.

Three-mode factor analysis.

Psychol. Bull., 1965, 64, 442-452.

LEWIN, K.

Vorbemerkungen über die psychischen Kräfte und
Energien und über die Struktur der Seele.

Berlin: Psychol. Forschung, 1926, 7.

LEWIN, K.

Principles of topological psychology.

New York: McGraw-Hill, 1936.

LEWIS, M.

Situational Analysis and the Study of Behavioral
Development

in: PERVIN, L.A. & LEWIS, M.

1978, 49-67.

LIENERT, G.A.

Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik.

Meisenheim: A. Hain, 1973.

LINDSLEY, D.B.

Emotion.

in: STEVENS, S.S. (ed.)

Handbook of experimental psychology.

New York: Wiley, 1951, 473-516.

MAGNUSSON, D.

An analysis of situational dimensions.

Percept. a. Motor Skills, 1971, 32, 851-867.

MAGNUSSON, D.

The individual in the situation: Some studies

on individual's perception of situations.

Studia Psychologica, 1974, 16, 124-131.

MAGNUSSON, D.

The person and the situation in an interactional
model of behavior.

Scandinavian J. of Psychol. 1976, 17, 81-96

MAGNUSSON, D. & EKEHAMMAR, B.
An analysis of situational dimensions: A replication.
Multivariate Behavioral Research, 1973, 8, 331-339.

MAGNUSSON, D. & EKEHAMMAR, B.
Perceptions of and reactions to stressful situations.
J. of Personal a. Soc. Psychol., 1975, 31, 1147-1154.

MAGNUSSON D. & ENDLER, N.S.
Personality at the crossroads: Current issues in
Interactional Psychology.
New Jersey: Hillsdale, 1977.

MAGNUSSON, D., DUNÉR, A. & ZETTERBLÖM, G.
Adjustment: A longitudinal study.
New York: Wiley, 1975.

MAGNUSSON, D., GERZEN, M. & NYMAN, B.
The generality of behavioral data: I. Generalization
from observation on one occasion.
Multivariate Behavioral Research, 1968, 295-320.

MARSHALL, G.D. & ZIMBARDO, P.G.
Affective consequences of inadequately explained
physiological arousal.
J. of Pers. a. Soc. Psychol., 1979, 37, 953-969.

MCCLELLAND, D.C.
Personality.
New York: Dryden, 1951.

MCDUGALL, W.
Emotions and feelings distinguished.
in: REYMERT, M.L. (ed.)
Feelings and emotions.
Worcester, Mass.: Clark Univ., 1928.

MCGUIRE, W.J.
The yin and yang of the process in social
psychology: Seven Koan.
J. of Pers. a. Soc. Psychol., 1973, 26, 446-456.

MEHRABIAN, A. & RUSSELL, J.A.
An approach to environmental psychology.
Cambridge, Mass.: MIT Press, 1974.

MEICHENBAUM, D.H.
Cognitive Behavior Modification.
New York: Plenum Press, 1977.

MISCHEL, W.
Personality and assessment.
New York: Wiley, 1968.

MISCHEL, W.
Continuity and change in personality.
Americ. Psychologist, 1969, 24, 1012-1018.

MISCHEL, W.

Introduction to personality.

New York: Holt, 1971.

MISCHEL, W.

Direct versus indirect personality assesement:
Evidence and implications.

J. of Consult. a. Clin. Psychol., 1972, 38, 319-324.

MISCHEL, W.

Toward a cognitive social learning reconceptualization
in personality.

Psychol. Rev., 1973, 80, 252-283.

MISCHEL, W.

The Interaction of Person and Situation.

in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.

1977, 333-352.

MOOS, R.H.

Situational analysis of a therapeutic community milieu.

J. of Abnorm. Psychol., 1968, 73, 49-61.

MOOS, R.H.

Sources of variance in responses to
questionnaires and in behavior.

J. of Abnorm. Psychol., 1969, 74, 405-412.

MOOS, R.H.

Conceptualization of human environment.

Americ. Psychologist, 1973, 28, 652-665.

MOOS, R.H.

Systems of the assesement and classification
of human environment.

in: MOOS, R.H. & INSEL, P.M. (eds.)

Issues in social ecology.

Palo Alto: National Press Books, 1974.

MURPHY, G.

Personality: A biosocial approach to origins
and structure.

New York: Harper, 1947.

MURRAY, H.A.

Explorations in Personality.

New York: Oxford Univ. Press, 1938.

NISBETT, R.E.

Interactions versus Main Effects as Goals of
Personality Research.

in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.

1977, 235-242.

OERTNER, R.

Moderne Entwicklungspsychologie.

Donauwörth: Auer, 1980.

OLWEUS, D.

Der "moderne" Interaktionismus von Person und Situation und seine varianzanalytische Sackgasse. Zeitschrift f. Entw.-psychol. u. Päd. Psychol., 1976, VIII, 171-185.

OLWEUS, D.

A critical analysis of the "Modern" Interactionist Position.

in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.
1977, 221-234.

OSGOOD, C.E., SUCI, G.J. & TANNENBAUM, P.H.

The measurement of meaning.
Urbana: Univ. of Illinois Press, 1957.

OSGOOD, C.E.

Dimensionality of the semantic space for communication via facial expressions.
Scandinav. J. of Psychol., 1966, 7, 1-30.

OVERTON, W.F.

On the assumptive base of the nature-nuture controversy: additive versus interactive conceptions.
Human. Development, 1973, 16, 74-89.

OVERTON, W.F. & RESSE, H.W.

Models of development: Methodological implications.

in: NESSELROADE, J.R. & REESE, H.W. (eds.)
Life-span developmental psychology: Methodological issues.
New York: Academic Press, 1973.

PAPEZ, J.W.

A proposed mechanism of emotion.
Arch. neurol. Psychiat., 1937, 38, 725-743.

PAWLIK, K.

Umwelt und Persönlichkeit: Zum Verständnis von Ökologischer und Differentieller Psychologie.
in: GRAUMANN, C.F.
1978, 112-134.

PAWLIK, K.

Dimensionen des Verhaltens.
Bern: Huber, 1968.

PETERSON, D.R.

A functional approach to the study of person-person interaction.
in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.
1977, 305-316.

PERVIN, L.A.

Satisfaction and perceived self-environment similarity: A semantic differential study of student-college interaction.
J. of Person., 1967, 35, 623-634.

PERVIN, L.A.

Performance and satisfaction as a function of individual-environment fit.

Psychol. Bull., 1968, 69, 56-68.

PERVIN, L.A.

A response-free description approach to the analysis of person-situation interaction. J. of Pers. a. Soc. Psychol., 1976, 34, 465-474.

PERVIN, L.A.

The Representative Design of Person-Situation-Research.

in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.
1977, 371-384.

PERVIN, L.A.

Persönlichkeitstheorien: FREUD, ADLER, JUNG, ROGERS, KELLY, CATTEL, EYSENCK, SKINNER, BANDURA u.a.
München: Reinhardt, 1981a.

PERVIN, L.A.

Persönlichkeitspsychologie in Kontroversen.
München: Urban & Schwarzenberg, 1981b. (Orig. 1978)

PERVIN, L.A. & LEWIS, M.

Perspectives in Interactional Psychology.
New York: Pergamon Press, 1978.

PLUTCHIK, R.

The emotions: Facts, theories, and a new model.
New York: Random House, 1962.

PLUTCHIK, R.

Emotions, evolution and adaptive processes.
in: ARNOLD, M.B.
1970, 3-24.

PLUTCHIK, R.

Emotion: A psychoevolutionary synthesis.
New York: Harper & Row, 1980.

PRIBRAM, K.H.

Feelings as monitors.
in: ARNOLD, M.B.
1970, 41-53.

PRICE, R.H. & BOUFFARD, D.L.

Behavioral appropriateness and situational constraints as dimensions of social behavior.
J. of Pers. a. Soc. Psychol., 1974, 30, 579-586.

RAPAPORT, D.

Gefühl und Erinnerung.
Stuttgart: Klett, 1977.

RAUSH, H.L.

Process and change.
Family process, 1972, 11, 275-298.

RAUSH, H.L.

Paradox Levels and Junctures in Person-Situation Systems.

in: MAGNUSSON, D. ENDLER, N.S.

1977, 287-304.

REID, D.W.

Locus of Control as an Important Concept for an Interactionist Approach to Behaviors.

in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.

1977, 185-192.

REYKOWSKI, J.

Psychologie der Emotionen.

Donaupföhrth: Auer, 1973.

ROGERS, C.R.

Die klientenbezogene Gespröchstherapie.

München: Kindler, 1973. (Orig. 1951)

ROGOLL, R.

Nimm dich, wie du bist.

Freiburg: Herder, 1976.

ROTTER, J.B.

Social learning and clinical psychology.

New York: Prentice-Hall, 1954.

ROTTER, J.B.

The role of the psychological situation in determining the direction of human behavior.

Nebraska Symposium on Motivation.

Lincoln: Nebraska Press, 1955.

ROTTER, J.B.

Some applications of a social learning theory for the prediction of goal directed behavior from testing procedures.

Psychol. Rev., 1960, 67, 301-316.

ROTTER, J.B., CHANCE, J.E. & PHARES, E.J.

Applications of a social learning theory of personality.

New York: Holt, 1972.

RUSHTON, J.P. & ENDLER, N.S.

Person by situation interactions in academic achievement.

J. of Personal., 1977, 45, 297-309.

SADER, M.

Psychologie der Persönlichkeit.

München: Juventa, 1980.

SADOKA, J.M.

Factor analysis of OSS situational tests.

J. of Abnormal a. Soc. Psychol., 1952, 47, 843-852.

SALTER, A.
Conditioned reflex therapy.
New York: Capricorn, 1949.

SARASON, I.G.
The Growth of Interactional Psychology.
in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.
1977, 261-272.

SCHACHTER, S.
The Psychology of Affiliation.
Stanford, Cal.: Stanford Univ. Press, 1959.

SCHACHTER, S.
The interaction of cognitive and physiological
determinants of emotional state.
in: BERKOWITZ, L. (ed.)
Advances in experimental social psychology.
Vol. 1.
New York: Academic Press, 1964.

SCHACHTER, S.
Obesity and eating.
Science, 1968, 161, 751-756.

SCHACHTER, S.
Emotion, obesity and crime.
New York: Academic Press, 1971.

SCHACHTER, S. & SINGER, J.E.
Cognitive, social, and physiological deter-
minants of emotional states.
Psychol. Rev., 1962, 69 (5), 379-399.

SCHEELE, B. (unter Mitarbeit von B. TUSCHEN & C. MAIER)
Subjektive Theorien über Ironie - als Heuristik für einen
wissenschaftlichen Hypothesenkörper.
Heidelberg: Bericht aus dem psychologischen Institut, 1980.

SCHENK-DANZINGER, L.
Entwicklungspsychologie.
Wien: Österreichischer Bundesverl., 1969.

SCHLOSBERG, H.S.
Three dimensions of emotion.
Psychol. Rev., 1954, 61, 81-88.

SCHMIDT-ATZERT, L.
Emotionspsychologie.
Stuttgart: Kohlhammer, 1981.

SCHWARZER, R.
Streß, Angst und Hilflosigkeit.
Stuttgart: Kohlhammer, 1981.

SEITZ, W. & RAUSCHE, W.
Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (PFK).
Stuttgart: Hogrefe, 1976.

SELLS, S.B.
Dimensions of stimulus situations which
account for behavior variance.
in: SELLS, S.B. (ed.)
Stimulus determinants of behavior.
New York: Ronald Press, 1963.

SELLS, S.B.

Toward a taxonomy of organizations.

in: COOPER, W.W., LEAVITT, H.J. & SHELLY, M.W. (eds.)
New perspectives on organizational research.
New York: Wiley, 1964.

SELLS, S.B.

A multivariate model of personality.

in: ROYCE, J.R. (ed.)
Contributions of multivariate analysis
and psychological theory.
London: Academic Press, 1973.

SHERIF, M. & SHERIF, C.W.

An outline of social psychology.
New York: Harper, 1956.

SHERIF, M. & SHERIF, C.W.

Social psychology.
New York: Harper & Row, 1969.

SINGER, J.L.

The child's world of make-believe: Experimental
studies of imaginative play.
New York: Academic Press, 1973.

SINGER, J.L.

Phantasie und Tagtraum.
München: Pfeiffer, 1978.

SKINNER, B.F.

Beyond freedom and dignity.
New York: Knopf, 1973.

SPENCER, H.

The principles of psychology. Vol. I
New York: Appleton, 1890 (1st ed. 1855).

SPIELBERGER, C.D.

State-Trait-Anxiety and Interactional Psychology.
in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.
1977, 173-184.

STAUB, E.

Predicting prosocial behavior.
in: PERVIN, L.A. & LEWIS, M.
1978, 87-110.

STEBBINS, R.A.

A theory of the definition of the situation.
The Canad. Rev. of Sociol. and Anthropol., 1969,
4, 148-164.

STRONGMAN, K.T.

The Psychology of Emotion.
New York: Wiley, 1973, 1978 (2nd. Ed.).

TAYLOR, S.E. & KOIVUMAKI, J.H.

The perception of self and others: Acquaintanceship, affect, and actor-observer differences.

J. Pers. a. Soc. Psychol., 1976, 33, 403-408.

THOMAE, H.

Lage und Lageschema.

in: Konkrete Vernunft.

Bonn: Bouvier, 1958.

THOMAE, H.

Das Individuum und seine Welt.

Göttingen: Hogrefe, 1968.

THOMAS, W.I.

The child in America.

New York: Knopf, 1928.

THURNER, F. & TEWES, U.

Der Kinder-Angst-Test.

Göttingen: Hogrefe, 1969.

TOMKINS, S.S.

Affect, imagery, consciousness, Vol. I.

The positive affects.

New York: Springer, 1962.

TOMKINS, S.S.

Affect, imagery, consciousness. Vol. II.

The negative affects.

New York: Springer, 1963.

TOMKINS, S.S.

Affect and the psychology of knowledge.

in: TOMKINS, S.S. & IZARD, C.E. (eds.)

Affect, cognition and personality.

New York: Springer, 1965.

TOLMAN, E.C.

Cognitive maps in rats and men.

Psychol. Rev., 1948, 55, 189-208.

TOLMAN, E.C.

Psychology versus immediate experience.

in: TOLMAN, E.C.

Collected papers in psychology.

Berkeley: Univ. of Calif. Press, 1951.

(Orig. : Philosophy of science, 1935, 2, 356-380.

TUCKER, L.R.

The extension of factor analysis to three-dimensional matrices.

in: FREDERIKSEN, N. & GULLIKSEN, H. (eds.)

Contributions to mathematical psychology.

New York: Holt, 1964.

ULLRICH, R. & ULLRICH DE MUYNCK, R.

Das Emotionalitätsinventar (EMI) - Struktur
und faktorenanalytische Untersuchungen stress-
induzierter Antworten.

Diagnostica, 1975, 21, 84-95.

ULLRICH, R. & ULLRICH DE MUYNCK, R.

Das Assertiveness-Training-Programm ATP: Ein-
übung von Selbstvertrauen und sozialer Kompe-
tenz.

Bd. II Selbstsicheres Verhalten - Grundkurs des ATP.

München: Pfeiffer, 1976.

ULLRICH, R. & ULLRICH DE MUYNCK, R.

Das Emotionalitätsinventar. Testmappe EMI-B.

München: Pfeiffer, 1978.

ULLRICH, R. & ULLRICH DE MUYNCK, R.

Das Situationsbewertungssystem. Testmappe SB/EMI-S.

München: Pfeiffer, 1979.

VERNON, P.E.

Personality assesement.

London: Methuen, 1964.

VON ZERSSEN, D.

Klinische Selbstbeurteilungsskalen (K-SB-S)
aus dem Münchner Psychiatrischen Informations-
system (PSYCHIS München).

Befindlichkeitsskala.

Weinheim: Beltz, 1976.

VON ZERSSEN, D., KOELLER, D.M. & REY, E.R.

Die Befindlichkeitsskala (B-S) - ein einfaches
Instrument zur Objektivierung von Befindlichkeits-
störungen, insbesondere im Rahmen von Längsschnitt-
untersuchungen.

Arzneimittelforschung, 1970, 20, 915-918.

WACHTEL, P.L.

Psychodynamics, behavior therapy, and the
implicable experimenter: An inquiry into the
consistency of personality.

J. of Abnorm. Psychol., 1973, 82, 324-334.

WELLEK, A.

Psychologie.

Bern: Francke, 1965.

WENDTLAND, W. (Hrsg.)

Rollenspiel in Erziehung und Unterricht.

München: Reinhardt, 1977.

WIECZERKOWSKI, W., NICKEL, H., JANOWSKI, A., FITTKAU, B. &
RAUER, W.

Angstfragebogen für Schüler (AFS).

Braunschweig: Westermann, 1974.

WILLEFORD, W.

The primacy of feeling.

J. Anal. Psychol., 1976, 21, 115-133.

WOODWORTH, R.S.

Experimental psychology.

New York: Holt, 1938.

WUNDT, W.

Grundzüge der physiologischen Psychologie (Bd.2)

Leipzig: Engelmann, 1910 (6.Aufl.).

ZAJONC, R.B.

Feeling and Thinking. Preferences need no references.

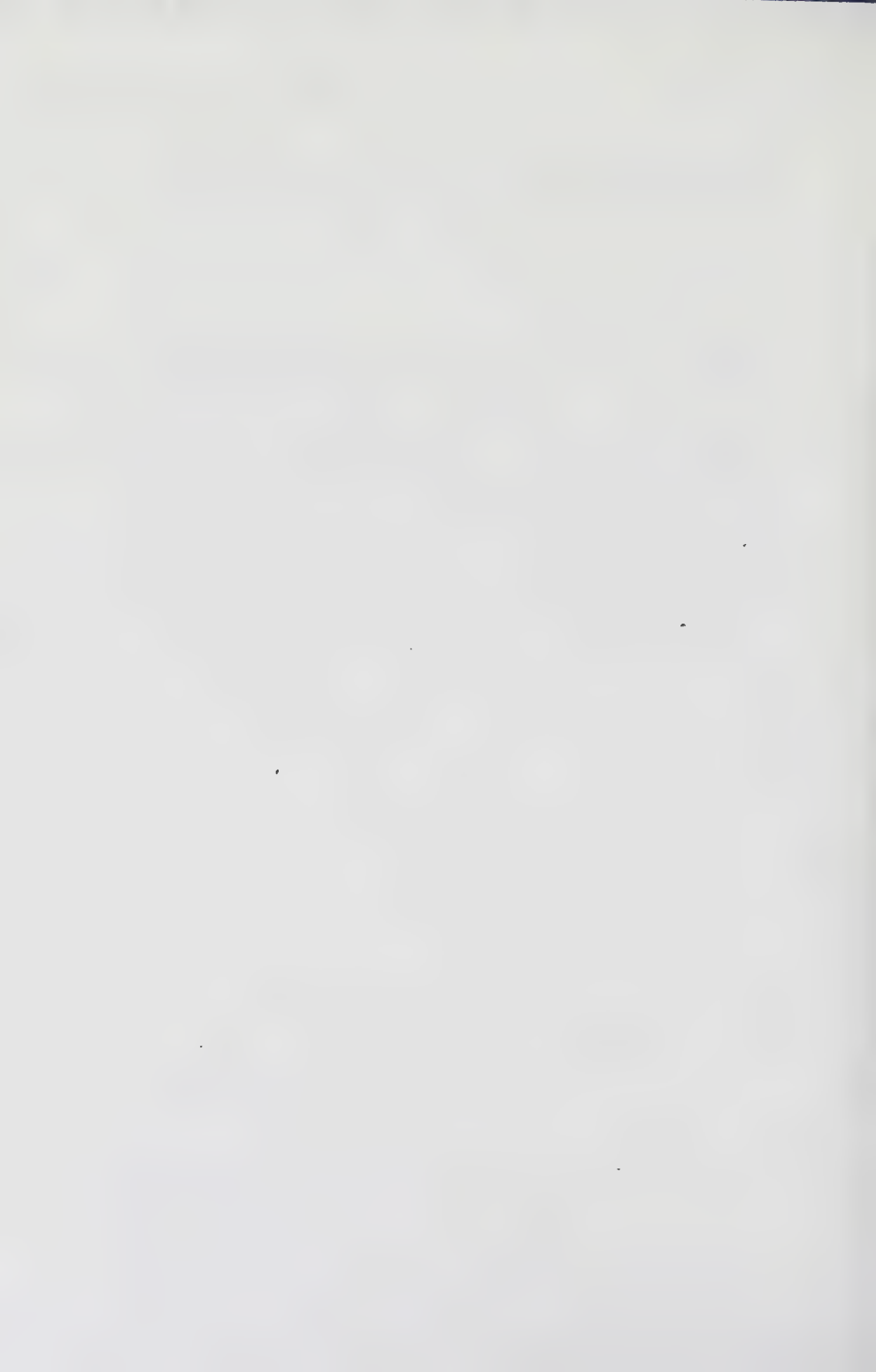
Americ. Psychologist, 1980, 35, 151-175.

ZLOTOWICZ, M.

Situations, Interactions, and Comparative Psychology.

in: MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S.

1977, 385-400.



A N H A N G

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

Verwendete Fragebögen	A 2
Darbietungsreihenfolge der Situationsbeschreibungen	A 7
Instruktionstext	A 9
Interkorrelationsmatrix zum Situationsbogen	A 18
Clusteranalyse der Situationen aufgrund der Situationsbewertungen	A 21
Clusteranalyse der Situationen aufgrund der Verhaltensbewertungen	A 23
Clusteranalyse der Situationen aufgrund der antizipierten Verhaltenskonsequenzen	A 24
Unterschiede im Situationsbogen zwischen Jungen und Mädchen	A 25
Unterschiede im Situationsbogen zwischen Schülern mit extrem unterschiedlichen Ergebnissen in Persönlichkeitsfragebögen	A 27
Clusterung der Gefühlsbegriffe	A 30
Quartilabstände auf allen Gefühls- skalen und allen sozialen Pausen- situationen	A 32

VERWENDETE FRAGEBÖGEN

Auf den nächsten Seiten sind die bei der Befragung verwendeten Instrumente jeweils im Original abgedruckt, und zwar in der folgenden Reihenfolge:

Seite A3 : Einstimmungsbogen

Seite A4 : Situationsbogen

(im Original als beidseitig bedrucktes
Einzelblatt vorgegeben)

Seite A6 : Lehrerbogen

Die Persönlichkeitsfragebögen AFS und PFK sind den entsprechenden Testmappen entnommen worden (vgl. WIECZERKOWSKI et al. 1974 und SEITZ & RAUSCHE 1976)

Name:..... Junge/Mädchen

Alter:..... Jahre heutigen Datum:.....

Schule:..... Klasse:.....

Wieviel Geschwister hast Du? Brüder und Schwestern

Das wievielte Kind bist Du?

Wenn Du an die Kinder in Deiner Klasse denkst, wie gern bist Du dann mit ihnen in derselben Klasse?

sehr gern	eher gern	teils/ teils	eher ungern	sehr ungern

Wieviele Freunde und Freundinnen hast Du in dieser Klasse?

Mit wem bist Du in der Pause meistens zusammen?

.....
.....

Was tust Du in der großen Pause am häufigsten?

.....
.....
.....

Wenn Du die Pause mit dem Unterricht vergleichst, findest Du sie dann angenehmer oder unangenehmer als den Unterricht?

"Die Pause ist...." (Bitte ankreuzen!)

viel angenehmer	etwas angenehmer	teils/ teils	etwas unangenehmer	viel unangenehmer

Wenn Du die Pause mit Deiner Freizeit am Nachmittag vergleichst, findest Du sie dann angenehmer oder unangenehmer als die Freizeit?

"Die Pause ist...." (Bitte ankreuzen!)

viel angenehmer	etwas angenehmer	teils/ teils	etwas unangenehmer	viel unangenehmer

Wenn Du bestimmen könntest, was würdest Du in der großen Pause am liebsten tun? (Bitte ankreuzen!)

- ☐ allein im Klassenzimmer bleiben
- ☐ mich mit dem Lehrer unterhalten
- ☐ mit vielen Kindern zusammen sein
- ☐ nach Hause gehen
- ☐ mit ein oder zwei Freunden (-innen) zusammen sein
- ☐ was sonst?-----

Name:

1. | Lies Dir bitte den Text auf der Karte Nr.
| durch und stell Dir vor, Du erlebst die dort
| beschriebene Situation in der großen Pause.

2. | Kreuze bitte an, wie häufig Du in diese Situation kommst.

"Ich erlebe die Situation"

oft	manchmal	selten	nie
☐	☐	☐	☐

3. | Kreuze nun bitte an, wie Du Dich normalerweise fühlst,
| wenn Du in der beschriebenen Situation bist, also was
| dann in Deinem Inneren vor sich geht.

"Ich fühle mich dann"

	sehr	ziemlich	etwas	wenig	gar nicht
wohl.....	☐	☐	☐	☐	☐
lebendig.....	☐	☐	☐	☐	☐
unsicher.....	☐	☐	☐	☐	☐
traurig.....	☐	☐	☐	☐	☐
gleichgültig.....	☐	☐	☐	☐	☐
ängstlich.....	☐	☐	☐	☐	☐
überlegen.....	☐	☐	☐	☐	☐
schlapp.....	☐	☐	☐	☐	☐
langweilig.....	☐	☐	☐	☐	☐
durch den Kopf.....	☐	☐	☐	☐	☐
müde.....	☐	☐	☐	☐	☐
selbstsicher.....	☐	☐	☐	☐	☐
mit mir gelassen.....	☐	☐	☐	☐	☐
ruhig.....	☐	☐	☐	☐	☐
aufmerksam.....	☐	☐	☐	☐	☐
besorgt.....	☐	☐	☐	☐	☐
angegriffen.....	☐	☐	☐	☐	☐

4. || Stell Dir die Situation bitte noch einmal ganz genau vor
und kreuze an, wie Du sie findest.

<u>finde die Situation ..."</u>	sehr			sehr		
	deutlich	eher		deutlich	eher	
angenehm	1	2	3	4	5	6
langweilig	1	2	3	4	5	6
beruhigend	1	2	3	4	5	6
						unangenehm
						aufregend
						beunruhigend

5. || Schreibe nun bitte in die folgenden Zeilen, wie Du
Dich normalerweise in der beschriebenen Situation
verhältst und was Du machst. Am besten liest Du Dir
vorher die Situation auf der Karte noch einmal durch.

.....

.....

.....

.....

6. || Wie findest Du Dein Verhalten, das Du gerade beschrieben
hast? Wie reagieren die Mitschüler normalerweise darauf?

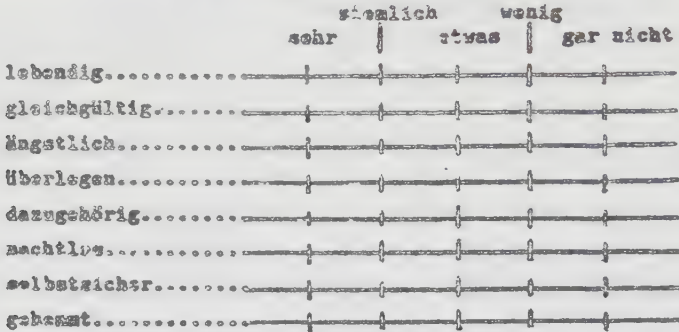
<u>finde mein Verhalten ..."</u>	sehr			sehr		
	deutlich	eher		deutlich	eher	
ungeschickt	1	2	3	4	5	6
erfolgreich	1	2	3	4	5	6
						geschickt
						erfolglos

Wie anderen reagieren auf mein
Verhalten in der Situation
normalerweise ..."

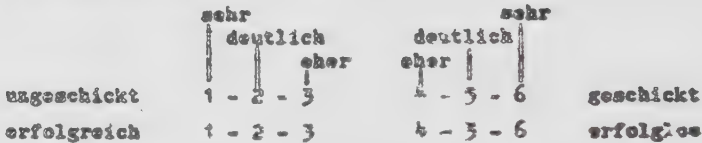
mit Zustimmung	1	2	3	4	5	6	mit Kritik
gleichgültig	1	2	3	4	5	6	aufmerksam
freundlich	1	2	3	4	5	6	abweisend
	deutlich	eher		eher	deutlich		
	sehr					sehr	

FRAGEBOGEN ZUR SCHÜLERWahrnehmung

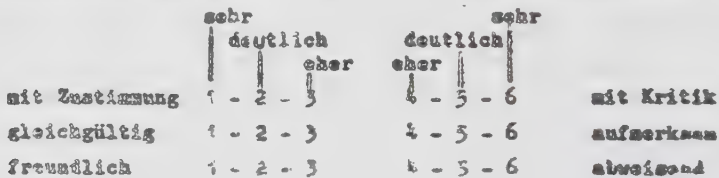
"Im Umgang mit den Mitschülern nehme ich den (die) Schüler (-in) in allgemeinen folgendermaßen wahr:"



"Im Verhalten gegenüber den Mitschülern erlebe ich ihn/sie in allgemeinen als:"



"Die Mitschüler reagieren auf mein/ihr Verhalten im allgemeinen:"



DARBIETUNGSREIHENFOLGE DER SITUATIONSDESCREIBUNGEN

Von den 23 sozialen Pausensituationen wurden 5 in allen Klassen vorgegeben (diese Situationen sind unten mit einem Stern gekennzeichnet) und jeweils 9 in nur zwei der vier untersuchten Klassen, so daß jeder Schüler 14 Situationen zu bearbeiten hatte.

Die Darbietungsreihenfolge wurde zufällig bestimmt, dabei wurde jedoch möglichst vermieden, daß inhaltlich ähnliche Situationen direkt nacheinander bearbeitet wurden. Die folgende Tabelle zeigt die Darbietungsreihenfolge A für die Klassen 1/3 und 2/4, nach denen jeweils die Hälfte der Schüler der Klasse vorzugehen hatte. Die andere Hälfte der Schüler bearbeitete die Situationen in der umgekehrten Reihenfolge B. Die Beispielsituationen Sit.3 (nicht mitspielen) bzw. Sit.38 (schon so viele) wurden zu Beginn mit der gesamten Klasse bearbeitet:

Für Klasse 1 und 3

Sit.38 (schon so viele) Beispiel!

*Sit.44 (Junge ärgert Mädchen)

Sit. 1 (nicht beachtet)

*Sit. 6 (Lob)

*Sit.24 (angeschrien bei Fehler)

Sit.29 (allein zusehen)

Sit. 7 (ausgelacht)

Sit. 4 (Gespräch)

Sit. 8 (beschimpft)

Sit.15 (Spielangebot)

*Sit.40 (Vorschlag langweilig)

*Sit.12 (bedroht)

Sit.11 (Füßchen)

Sit.35 (alle hören zu)

Für Klasse 2 und 4

Sit. 3 (nicht mitspielen)

Beispiel!

*Sit. 6 (Lob)

Sit. 23 (umgerissen)

Sit. 36 (Gespräch über Hobby)

*Sit. 40 (Vorschlag langweilig)

*Sit. 12 (bedroht)

Sit. 31 (allein gehen)

Sit. 21 (Weg versperrt)

*Sit. 44 (Junge ärgert Mädchen)

Sit. 28 (Gedränge)

Sit. 39 (Sachen vom Tisch)

Sit. 18 (Einladung)

*Sit. 24 (angeschrien bei Fehler)

Sit. 25 (Geld leihen)

INSTRUKTIONSTEXT

(Die Instruktionsteile sind jeweils in Anführungsstriche gesetzt. Strukturierende Zwischenüberschriften wurden kursiv gedruckt hinzugefügt. Wichtige Stichworte im Instruktionstext sind unterstrichen.)

1. Einführung

Sich-Vorstellen der Testleiter [TL], Begründung der Befragung:

"Wir heißen.... Wir arbeiten an einer Beratungsstelle. Zu uns kommen jeden Tag Kinder aus verschiedenen Schulen, die Schul-sorgen haben. Damit wir denen helfen können, müssen wir viel wissen über das, was so in der Schule passiert. Deshalb sind wir heute bei Euch. Wir möchten etwas erfahren über die große Pause. Ist das ein schönes Thema für Euch?!"

Ausblick auf den Ablauf der Befragung, Verhaltensregeln:

"Das wird so aussehen, daß wir Euch gleich Zettel geben mit Fragen und Aufgaben für Euch. Die Fragen haben nichts mit Euren Schulfächern zu tun. Es geht nicht darum, wieviel Ihr wißt in Mathe oder Englisch, sondern wir werden Euch nach Eurer Meinung fragen und danach, wie Ihr Euch in verschiedenen Situationen in der Schule fühlt, wie Ihr Euch verhaltet und was Ihr denkt.

Wie sich jemand fühlt und was er denkt, ist oft ganz anders als das, was sein Nachbar gerade denkt und fühlt. Es gibt daher auf unsere Fragen keine richtigen und keine falschen Antworten, weil jeder anders ist als der andere und auch anders denkt und fühlt.

Wir möchten Euch jetzt einige Regeln sagen, die für den heutigen Morgen gelten sollen." (Der zweite TL schreibt die Regeln an die Tafel) "Das Wichtigste ist, daß jeder ehrlich antwortet, sonst nützen die Antworten nichts, und wir alle hier hätten uns umsonst angestrengt. Dann arbeitet bitte allein, seht nicht zum Nachbarn hinüber, fragt ihn nicht, was er geantwortet hat. Beeinflußt Euch also nicht gegenseitig.

Wenn Ihr Fragen habt, stellt sie bitte an uns. Meldet Euch, indem Ihr still die Hand hebt, dann kommen wir zu jedem einzelnen und beantworten seine Fragen. Habt Ihr jetzt schon Fragen?

Für uns gilt auch eine wichtige Regel: Wir halten Eure Antworten geheim, auch vor Euren Lehrern. Wir werden Ihnen nachher vielleicht sagen, wie Ihr als ganze Klasse geantwortet habt, aber nichts über einzelne von Euch.

Tafelbild:

REGELN

- BITTE
- ehrlich antworten
 - allein arbeiten und andere nicht beeinflussen
 - Fragen an uns stellen
 - ruhig und aufmerksam arbeiten

Motivierung:

"Dann noch etwas, bevor wir die ersten Blätter verteilen: Wir sind heute in den ersten drei Stunden bei Euch. Wir werden Euch viele Blätter mit Fragen geben, und es wird für Euch anstrengend werden, Euch aber sicher auch Spaß machen.

Wir sind gespannt, wie stark Ihr seid und wie gut Ihr es schaffen werdet, in den drei Stunden ruhig und aufmerksam mitzumachen. Für manche wird es schwer werden, aber wenn Ihr es schafft, ist das eine tolle Leistung, auf die Ihr stolz sein könnt und über die wir und sicher auch Eure Lehrer sich sehr freuen werden.

Also versucht, möglichst ruhig und aufmerksam mitzuarbeiten und Euch dabei gegenseitig zu helfen. Wie könntet Ihr Euch helfen, ruhig zu arbeiten?"

2. Bearbeitung des Einstimmungsbogens

"So, jetzt hoffe ich, daß wir es gut miteinander schaffen werden. Ich gebe Euch jetzt das erste Blatt. Bitte räumt zuvor Eure Tisch leer, so daß nur noch ein bis zwei Bleistifte darauf liegen. Dann habt Ihr mehr Platz."

"Das Blatt, das wir gerade verteilen, werden wir gleich Frage für Frage durchsprechen. -Legt bitte nach jeder Antwort Euren Stift hin und seht nach vorn. Denn bei den beiden ersten Blättern ist es notwendig, daß alle das gleiche Tempo haben. Später kann dann jeder so schnell voran gehen, wie er es schafft."

Instruktion zum Einstimmungsbogen

- Bitte Vor- und Zunamen eintragen
- Jungen streichen "Mädchen" durch und umgekehrt
- Alter als Zahl in Jahren
- heutiges Datum:
- Schule: Name der Hauptschule
- Klasse: 6
- Wieviel Geschwister hast Du? Zahl der Brüder und Zahl der Schwestern (ggf. 0)

- Das wieviele Kind bist Du? Das erste, zweite, dritte ... Deiner Eltern?
- Wenn Du an die Kinder in Deiner Klasse denkst, wie gern bist Du dann zusammen mit ihnen in derselben Klasse? (1. Frage vorlesen)

"Macht bitte ein Kreuz in das leere Kästchen unter dem für Euch zutreffenden Wort: Wenn Ihr sehr gern in der Klasse seid, macht Ihr ein Kreuz unter "sehr gern". Wenn Ihr "eher gern", d.h. "eher gern als ungern" in der Klasse seid, dann macht Ihr Euer Kreuz unter "eher gern". Wenn ihr "teils gern, teils ungern" in dieser Klasse seid, macht Ihr das Kreuz unter "teils, teils"... usw. Wer ein Kreuz gemacht hat, legt bitte den Stift hin. Wer eine Frage hat, meldet sich bitte! Ihr dürft immer nur 1 Kästchen ankreuzen.

- Wieviele Freunde und Freundinnen hast Du in dieser Klasse? Gemeint sind hier alle Kinder in dieser Klasse, mit denen Du gern und oft zusammen bist.
- Mit wem bist Du in der Pause meistens zusammen? Ihr braucht hier keine Namen zu nennen, sondern z.B. "mit einem Jungen" oder "mit drei Mädchen" usw.
- Wenn Du die Pause mit dem Unterricht vergleichst, findest Du sie dann angenehmer oder unangenehmer als den Unterricht?

Ihr sollt jetzt wieder ein Kreuz unter dem Wort machen, das bei Euch stimmt. Überlegt also, ob die Pause "viel angenehmer" für Euch ist als der Unterricht, "etwas angenehmer" oder "teils angenehmer, teils unangenehmer", ob die Pause "etwas unangenehmer oder "viel unangenehmer" als der Unterricht ist und macht ein Kreuz in das zutreffende Kästchen. Habt Ihr noch Fragen? Wenn Ihr Euch entschieden habt, legt bitte den Stift hin.

- Nächste Frage: Wenn Du die große Pause mit Deiner Freizeit am Nachmittag vergleichst, findest Du sie dann angenehmer oder unangenehmer als die Freizeit?

Ihr könnt Euch jetzt wieder entscheiden, ob die Pause für Euch "viel angenehmer", ob sie "etwas angenehmer" oder "teils angenehmer, teils unangenehmer", ob sie "etwas unangenehmer" ist als die Freizeit oder "viel unangenehmer". Wenn Ihr ein Kästchen angekreuzt habt, legt bitte den Stift hin. Ihr dürft auf jeden Fall nur ein Kästchen ankreuzen!

- Letzte Frage: Wenn Du bestimmen könntest, was würdest Du in der großen Pause am liebsten tun?

Ihr sollt Euch jetzt eine Beschäftigung aussuchen, die Ihr am liebsten in der großen Pause tun würdet. Macht bitte ein Kreuz in den kleinen Kreis vor der Beschäftigung, die Euch am liebsten wäre:
- allein im Klassenzimmer bleiben oder..."(Fragebogentext vorlesen!)

"Wenn Ihr gar nichts von den Dingen tun möchtet, könnt Ihr hinter "was sonst" hinschreiben, was Ihr tun würdet.

So, wenn Ihr jetzt alle Fragen beantwortet habt, dann sammeln wir die Zettel ein. Das mit dem ersten Fragebogen hat ja schon sehr gut geklappt. Wir machen gleich weiter!"

3. Bearbeitung der Situationsbögen

Instruktion zum Situationsbogen

"Wir haben Euch ja am Anfang gesagt, daß wir heute etwas erfahren möchten über Situationen und Ereignisse in der großen Pause.

Wir haben 14 Situationen ausgesucht, die unserer Meinung nach in der Pause vorkommen können. Jede Situation steht auf einer farbigen Karte (zeigen!). Wir werden Euch die Karte gleich geben, dann könnt Ihr lesen, welche Pausensituationen wir ausgesucht haben.

Zu jeder Situation sollt Ihr dann eine Reihe von Fragen beantworten, die auf diesem Bogen stehen (zeigen!). Ihr bekommt also zu jeder Karte einen Bogen, den Ihr ausfüllen sollt!

Wir werden jetzt eine Karte als Beispiel verteilen und Euch dabei erklären, was Ihr tun sollt. Die nächsten Karten könnt Ihr dann sicher allein bearbeiten.

Wichtig ist, daß Ihr nur etwas auf die Bögen schreibt und nicht auf die Karten. Denn die Karten brauchen wir noch für andere Klassen, geht daher bitte vorsichtig damit um und paßt auf, daß sich die aufgeklebten Texte nicht lösen!
So, wer verteilt jetzt die Bögen?!"

Aufgabe 1: "Schreibt als erstes Euren Namen auf den Bogen." Erstes Beispiel: Karte vorlesen und den Bogen durchgehen! Dabei Kartennummer eintragen lassen (mit Buchstaben), Aufgabe der Reihe nach vorlesen.

"Legt bitte den Stift nach jeder Aufgabe hin, damit wir sehen wer schon fertig ist!"

Aufgabe 2: "Kreuze bitte an, wie häufig Du in diese Situation kommst. "Ich erlebe die Situation..." Macht ein Kreuz in eines der leeren Kästchen unter dem für Euch passenden Wort, je nachdem, ob Ihr "oft" oder "manchmal" oder "selten" oder "nie" in die Situation kommt. Hierbei ist es nicht so wichtig, daß Du genau dieselbe Situation in allen Einzelheiten schon erlebt hast, sondern wie häufig es Dir passiert, daß Du nicht mitmachen kannst, wenn Du mitspielen möchtest.

Aufgabe 3: Kreuze nun bitte an, wie Du Dich normalerweise fühlst, wenn Du in der beschriebenen Situation bist, also was dann in Deinem Inneren vor sich geht: "Ich fühle mich dann..."

wohl..... (Schema an der Tafel erklären mit Ankreuzungen in allen Versionen, mit Nachfragen "Wo würdest Du ankreuzen, wenn...", mit Korrekturmodus.

"Weiß jetzt jeder, wo er sein Kreuz machen soll? Gut!

Dann gehen wir jetzt die Wörter einzeln durch und jeder kreuzt an, wie er sich in der Situation fühlt. Achtet darauf, daß Ihr kein Wort auslaßt. Wenn Ihr unsicher seid, was Ihr ankreuzen sollt, überlegt nicht zu lange, sondern kreuzt an, was am ehesten zutrifft.

Wer sein Kreuz gemacht hat, legt bitte den Stift hin und wartet bis die anderen auch fertig sind. Die nächsten Karten und Bögen kann dann jeder in dem Tempo ausfüllen, das ihm am liebsten ist. also:"

Erläuterung der Gefühlsbegriffe

"Ich fühle mich dann..."

wohl:	wenn es Dir irgendwie gut geht
lebendig:	wenn Du Leben in Dir spürst, wenn Du etwas tun willst
unsicher:	wenn Du nicht weißt, was Du davon halten oder was Du tun sollst
traurig:	wenn Du fast weinen könntest
gleichgültig:	wenn es Dir ganz egal ist
ängstlich:	wenn Du Dich ein bißchen fürchtest
überlegen:	wenn Du Dich ein Stück über dem anderen stehend fühlst und er Dir nichts anhaben kann
schlapp:	wenn Du Dich müde und kaputt fühlst
dazugehörig:	wenn Du merkst, daß die anderen Dich dabei haben wollen, daß Du zu ihnen gehörst
durcheinander:	wenn Dir ganz wirr im Kopf ist und Du keinen klaren Gedanken fassen kannst
machtlos:	wenn Du gar keinen Einfluß hast und gar nichts ändern kannst
selbstsicher:	wenn Du von Dir fest überzeugt bist
im Stich gelassen:	wenn Du Dich ganz allein fühlst und meinst, daß keiner zu Dir hält
ruhig:	wenn Du Dich innerlich ganz ruhig und ausgeglichen fühlst, ohne Aufregung bist

kraftvoll:	wenn Du Dich stark fühlst und Dir etwas zutraust
zornig:	wenn Du wütend bist und Dich über etwas ärgerst
gehemmt:	wenn Du Dich sehr zurückhältst und Dich nicht traust, etwas zu tun
angegriffen:	wenn Du meinst, es will Dich jemand angreifen, herausfordern oder verletzen

"So, jetzt blättert bitte um, jetzt kommt Aufgabe 4: Stell Dir die Situation bitte noch einmal ganz genau vor und kreuze an, wie Du sie findest. "Ich finde die Situation.." "angenehm" "unangenehm".

"Hier habt Ihr jetzt ein anderes Antwortmuster vor Euch. Wir wollen es zunächst an der Tafel erläutern".

(Schema einzeichnen und für alle Antwortversionen durchgehen, danach die Schüler fragen: "Wo würdest Du ankreuzen, wenn...")

"Ihr müßt Euch zuerst zwischen zwei Gegensätzen entscheiden, wie Ihr die Situation findet:
"angenehm" oder "unangenehm".

Wenn Ihr Euch für eine Seite entschieden habt, z.B. für unangenehm, dann könnt Ihr überlegen, ob Ihr die Situation "sehr unangenehm", "deutlich unangenehm" oder "eher unangenehm" als "angenehm" findet. Ihr könnt also abstufen. Genauso ist es, wenn Ihr Euch für die linke Seite entscheidet, für "angenehm". Wenn Ihr die Situation nur ein bißchen angenehm findet, wo würdet Ihr ankreuzen.... Habt Ihr verstanden, wie Ihr ankreuze sollt? Dann kreuzt bitte jetzt an, ob Ihr die Situation angenehm oder unangenehm findet. Ihr müßt also in jeder Reihe nur 1 Kreuz machen.

Jetzt kommt "langweilig" oder "aufregend": Entscheidet Euch zuers ob Ihr die Situation langweilig oder aufregend findet. Wenn Ihr Euch für eins entschieden habt, kreuzt bitte an, ob es sehr, deutlich oder eher zutrifft.

Jetzt die letzte Frage: Findet Ihr die Situation "beruhigend" oder "beunruhigend"?"

Erläuterung der Situationsbewertungen

angenehm:	wenn Du gern in der Situation bist und Dich wohlfühlst
unangenehm:	wenn Du ungern in der Situation bist und Dich unwohl fühlst

langweilig:	wenn für Dich nichts Interessantes passiert.
aufregend:	wenn die Situation für Dich spannend und interessant ist.
beruhigend:	wenn Du Dir in der Situation keine Sorgen zu machen brauchst und nichts für Dich Unangenehmes passieren kann
beunruhigend:	wenn Du das Gefühl hast, daß etwas für Dich Unangenehmes passieren könnte, und Du anfängst, Dir Sorgen zu machen

Aufgabe 5: (vorlesen!) "Wer fertig ist, bitte den Stift hinlegen!"

Aufgabe 6: Wie findest Du Dein Verhalten, das Du gerade beschrieben hast? Wie reagieren die Mitschüler normalerweise darauf?

"Ich finde mein Verhalten... "ungeschickt" oder "geschickt"? Hier habt Ihr dieselbe Ankreuzmethode vor Euch wie oben. Ihr müßt Euch zuerst entscheiden zwischen dem Begriff rechts ("geschickt") und links ("ungeschickt") und dann ankreuzen, ob der Begriff sehr, deutlich oder eher stimmt. Wenn Ihr angekreuzt habt, legt bitte den Stift hin.

2. Wortpaar: Ich finde mein Verhalten "erfolgreich" oder "erfolglos"

Erläuterung der Verhaltensbewertungen

geschickt:	wenn Du mit Deinem Verhalten zufrieden bist, es clever findest
ungeschickt:	wenn Du mit Deinem Verhalten nicht zufrieden bist, du es vielleicht unbeholfen findest
erfolgreich:	wenn Du mit Deinem Verhalten erreichst, was Du erreichen möchtest
erfolglos:	wenn Du nicht das erreichst, was Du erreichen möchtest.

Aufgabe 7: Die anderen reagieren auf mein Verhalten normalerweise: "mit Zustimmung" oder "mit Kritik"? Bitte entscheidet Euch!

Die anderen reagieren auf mein Verhalten: "gleichgültig" oder "aufmerksam"?

Die anderen reagieren auf mein Verhalten: "freundlich" oder "abweisend"?

Erläuterungen zu den erwarteten Verhaltenskonsequenzen

mit Zustimmung	wenn die anderen Dir recht geben, Dich unterstützen und Dein Verhalten richtig finden
mit Kritik	wenn die anderen Dich kritisieren, anderer Meinung sind als Du und Dein Verhalten falsch finden
aufmerksam	wenn die anderen auf Dich und Dein Verhalten achten und aufmerksam werden
freundlich	wenn die anderen nett zu Dir sind und Dir zeigen, daß sie Dich mögen
abweisend	wenn die anderen unfreundlich reagieren und Dir zeigen, daß sie Dich nicht mögen.

"Wenn Ihr Euch für eine Antwort entschieden habt, legt bitte den Stift hin. Ihr dürft keine Frage auslassen, sucht also immer das heraus, was am ehesten auf Euch zutrifft und kreuzt es an. (Zettel/Karten einsammeln)
So, ich glaube, Ihr habt verstanden, wie es geht."

Erläuterung des Modus der Situationsvorgabe

"Ihr bekommt insgesamt 14 Karten mit Situationen und zu jeder Karte einen Bogen.

Falls einmal eine Situation kommt, die Ihr noch nie erlebt habt, versucht bitte, Euch trotzdem vorzustellen, wie Ihr Euch fühlen und verhalten würdet, wenn Ihr in eine solche Situation kommen würdet.

Damit Ihr immer seht, wie weit Ihr seid und daß Ihr vorankommt, sind die Karten in verschiedenfarbige Zweierpackchen aufgeteilt und hier vorn alle der Reihe nach hingelegt.

Wenn Ihr mit einem Zweierpackchen fertig seid, dürft Ihr nach vorn kommen und Euch das nächste Zweierpackchen bei uns abholen. Wir wollen mal ausprobieren, ob Ihr das schafft, ohne daß es zu viel Unruhe gibt und andere gestört werden.

Wir beide wollen uns die Arbeit aufteilen. Die eine Hälfte von Euch soll deshalb Gruppe B sein und die Karten und Bögen jeweils bei Herrn R. abgeben und abholen. Die andere Hälfte ist Gruppe A und bringt die Karten und Bögen nach dem Ausfüllen zu mir."

(Die Schüler wurden dann in zwei Gruppen A und B aufgeteilt, und zwar so, daß nebeneinander sitzende Schüler verschiedenen und hintereinander sitzende Schüler gleichen Gruppen angehörten.)

"Wer ist also jetzt Gruppe A und kommt zu mir? Wer ist Gruppe B und kommt zu Herrn R.? - Gruppe A arbeitet sich von hier nach dort durch die Kartenreihe hindurch. Gruppe B umgekehrt von dort nach hier. Habt Ihr dazu noch Fragen?"

(Um ein größeres Gedränge zu verhindern, wurden die ersten beiden Situationskarten vom zuständigen TL an die Schüler verteilt.)

"Denkt daran, immer zuerst Euren Namen und die Nummer der Karte auf den Bogen zu schreiben!"

Lest Euch die Karte und die Fragen gründlich durch. Überlegt aber auch nicht zu lange, sondern meldet Euch leise, wenn Ihr Fragen habt, wenn Ihr den Text vielleicht nicht lesen könnt oder nicht versteht."

4. Bearbeitung der Persönlichkeitsfragebögen

Nachdem die Schüler alle 14 Situationsbögen bearbeitet hatten, wurden ihnen die Persönlichkeitsfragebögen vorgelegt (AFS und PFK). Dabei wurden die Instruktionen aus den Handanweisungen übernommen.

INTERKORRELATIONSMATRIX ZUM SITUATIONSBOGEN

Als Maß für den Zusammenhang zwischen den Items des Situationsbogens wurde der nicht-parametrische Gamma-Korrelationskoeffizient nach GOODMAN & KRUSKAL (vgl. KRIZ 1973, S. 235ff) berechnet, und zwar über alle Situationen und Personen hinweg für jede Itemkombination.

Der Übersichtlichkeit wegen sind in der Tabelle alle Koeffizienten über ± 0.35 mit einer dünnen Linie und alle Koeffizienten über ± 0.5 mit einer dicken Linie unterstrichen. Die verschiedenen Itemgruppen des Situationsbogens - nämlich Situationshäufigkeit, Gefühlsbegriffe, Situationsbewertungen, Verhaltensbewertungen, erwartete soziale Verhaltenskonsequenzen - sind jeweils durch Querstriche voneinander getrennt.

(Zur genauen Beschreibung des Situationsbogens
sh. S. A4 und Abschnitt 2.2.)

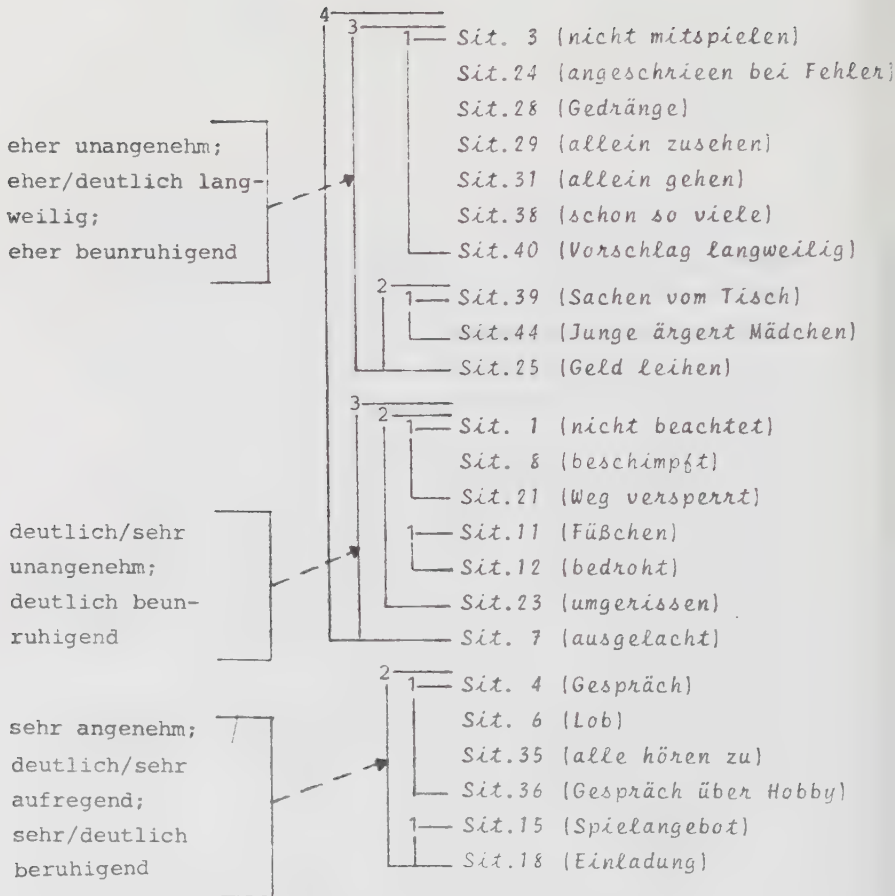
[illegible]

CLUSTERANALYSE DER SITUATIONEN AUFGRUND DER SITUATIONSBEWERTUNGEN

Die vorliegende Tabelle stellt die Clusterung der Pausensituationen aufgrund der drei Items zur Situationsbewertung dar (*angenehm* versus *unangenehm*; *langweilig* versus *aufregend*; *beruhigend* versus *beunruhigend*).

Datengrundlage sind die Mediane über alle Personen hinweg. Die Clusteranalyse wurde nach dem hierarchischen Complete-Linkage-Verfahren durchgeführt (vgl. STEINHAUSEN & LANGER 1977, S. 77f). Die Klammern symbolisieren die Zusammenhangsstruktur der Cluster. Die Zahl oberhalb der Klammern gibt den Clusterungsschritt an, bei dem die unklammerten Situationen einander aufgrund der Ähnlichkeit der Situationsbewertungen zugeordnet werden. Dabei gibt die Reihenfolge der Klammern von innen nach außen betrachtet gleichzeitig Informationen über die Ähnlichkeit der unklammerten Situationen: je weiter innen die Klammerung, desto ähnlicher werden die Situationen von den Schülern bewertet.

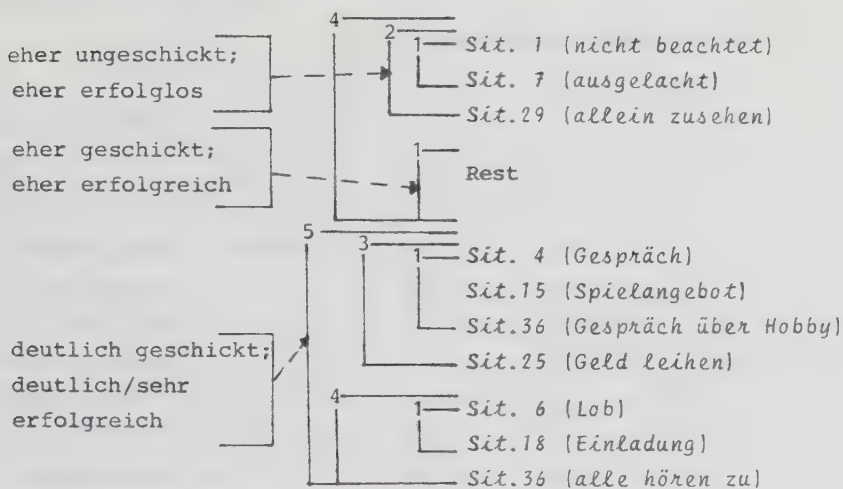
Zur Kennzeichnung der drei größeren Situationscluster sind die zugehörigen typischen Situationsbewertungen neben der entsprechenden Klammer aufgeführt.



CLUSTERANALYSE DER SITUATIONEN AUFGRUND DER VERHALTENSBEWERTUNGEN

Die vorliegende Tabelle stellt die Clusterung der
Pausensituationen aufgrund der beiden Items zur
Verhaltensbewertung dar (ungeschickt versus geschickt;
erfolgreich versus erfolglos).

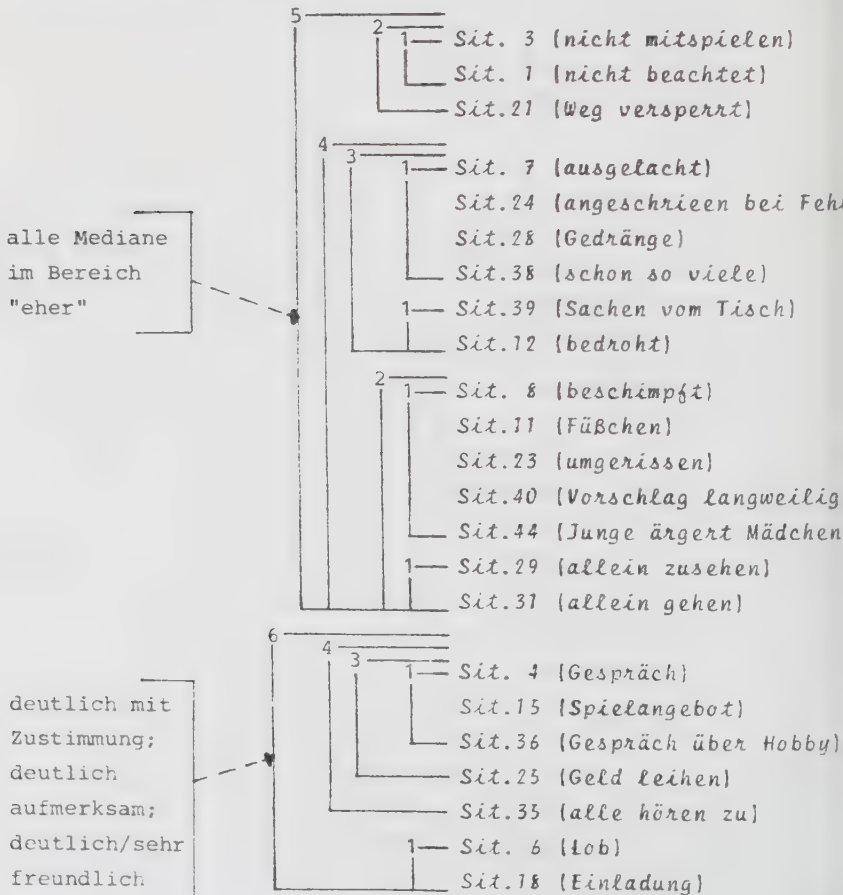
(Erklärung siehe Seite A21)



CLUSTERANALYSE DER SITUATIONEN AUFGRUND DER ANTIZIPIERTEN SOZIALEN VERHALTENSKONSEQUENZEN

Die vorliegende Tabelle stellt die Clusterung der Pausensituationen aufgrund der drei Items zu den antizipierten Verhaltenskonsequenzen dar (mit Zustimmung versus mit Kritik; gleichgültig versus aufmerksam; freundlich versus abweisend).

(Erklärung siehe Seite A21)



UNTERSCHIEDE IM SITUATIONSBOGEN ZWISCHEN JUNGEN UND MÄDCHEN

Die folgende Tabelle zeigt, in welchen Situationen und bei welchen Items des Situationsbogens signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen auftreten.

Dabei symbolisieren Schrägstriche (/) signifikant höhere Werte der Jungen und Kreuze (+) stehen für signifikant höhere Werte der Mädchen auf dem entsprechenden Item. Die Zahl der Schrägstriche bzw. Kreuze symbolisiert das Signifikanzniveau:

- ein Zeichen entspricht einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5%,
- zwei Zeichen einer von 1% und
- drei Zeichen entsprechen 0.1%.

Die Unterschiede wurden mit dem nicht-parametrischen RAATZ-Rangsummentest für gruppierte Meßreihen nach LIENERT (1973, S.233ff) auf Signifikanz geprüft.

Die Situationen, auf die sich die Signifikanzzeichen beziehen, sind so angeordnet, daß zunächst die (nach der Clusteranalyse) emotional angenehmen Situationen aufgelistet sind, darunter stehen die emotional angenehmen Situationen. Dabei entspricht die Reihenfolge der Situationsnumerierung. Zum Schluß sind die Ergebnisse des Vergleichs Jungen versus Mädchen über alle angenehmen bzw. unangenehmen Situationen zusammengefaßt eingetragen. (Zur genauen Beschreibung des Situationsbogens siehe Seite A4f und Abschnitt 2.2)

UNTERSCHIEDE IM SITUATIONSBOGEN ZWISCHEN SCHÜLERN MIT EXTREM UNTERSCHIEDLICHEN ERGEBNISSEN IN PERSÖNLICHKEITS- FRAGEBÖGEN

In der folgenden Tabelle wird für die vier Pausensituationen, die alle Schüler zu bearbeiten hatten, dargestellt, auf welchen Items des Situationsbogens sich Schüler signifikant unterscheiden, die auf einigen Skalen der Persönlichkeitsfragebögen unterschiedlichen Extremgruppen angehören.

Zunächst werden Schüler mit überdurchschnittlich hoher manifester Angst (MA) im Angstfragebogen für Schüler (AFS) von WIECZERKOWSKI et al. (1974) mit denjenigen Schülern verglichen, die durchschnittliche Werte aufweisen. (Eine echte Extremgruppenbildung ist nach dem Testhandbuch nicht möglich.)

Dann folgen Vergleiche der Schüler mit überdurchschnittlich hohen versus überdurchschnittlich niedrigen Werten auf den Skalen "Selbsterleben von allgemeiner Angst" (SB 1) und "Selbsterleben von Unterlegenheit gegenüber anderen" (SB 5) des Persönlichkeitsfragebogens (PFK) von SEITZ & RAUSCHE (1977).

Die Extremgruppenvergleiche beziehen sich auf alle Items des Situationsbogens. Die fünf Itemgruppen - Situationshäufigkeit, Gefühlsbegriffe, Situationsbewertung, Verhaltensbewertung, antizipierte Verhaltenskonsequenz - sind durch Striche voneinander abgetrennt. Die Extremgruppenvergleiche werden jeweils für alle vier Situationen zusammen vorgenommen, für emotional angenehme und emotional unangenehme Situationen getrennt und schließlich für jede Situation einzeln. Dabei werden erhebliche Unterschiede zwischen den Situationen und den Situationsgruppen deutlich (vgl. 3.2.3.).

Die Zeichen (-/+) beziehen sich jeweils auf die Schülergruppen mit den überdurchschnittlich hohen Werten. Dabei symbolisiert ein Minuszeichen (-) einen signifikant niedrigeren Wert dieser Gruppe auf dem entsprechenden Item und ein Pluszeichen (+) einen signifikant höheren Wert.

Die Zahl der Zeichen symbolisiert das Signifikanzniveau:

- ein Zeichen entspricht einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5%,
- zwei Zeichen einer von 1% und
- drei Zeichen entsprechen 0.1%.

Die Extremgruppenvergleiche wurden mit dem nicht-parametrischen RAATZ-Rangsummentest für gruppierte Meßreihen nach LIENERT (1973, S. 233ff) durchgeführt.

CLUSTERUNG DER GEFÜHLSBEGRIFFE

Die folgende Abbildung stellt die hierarchische Clusteranalyse der Gefühlsbegriffe dar und zwar durchgeführt nach dem Complete-Linkage-Verfahren (vgl. STEINHAUSEN & LANGER 1977, S. 77f) auf der Grundlage der Interkorrelationsmatrix der Gefühlsbegriffe über alle Personen und Situationen hinweg (Gamma-Korrelation nach GOODMAN & KRUSKAL, vgl. KRIZ 1973, S. 235ff).

Die Abbildung zeigt also die Zusammenhangsstruktur der 18 Gefühlsbegriffe. Dabei ist der Zusammenschluß von Begriffen zu einem Cluster jeweils durch eine gestrichelte eckige Klammer symbolisiert. Je weiter links die Klammer in die Abbildung eingezeichnet ist, umso ähnlicher werden die eingeklammerten Begriffe von den Schülern zur Kennzeichnung der Situationen verwendet. Demnach werden beispielsweise die Begriffe *wohl* und *lebendig* oder *ängstlich* und *schlapp* sehr ähnlich verwendet, während zwischen *gleichgültig* oder *überlegen* und allen übrigen Gefühlsbegriffen kaum Beziehungen bestehen.

lebenstug
dasjenige
selbst
kraftvoller
wichtig
wichtigen
braut
Stich
grüssen
angenehm
selbst
durcheinander
machendes
gehört
zu
angegeben
über
gleichzeitig

QUARTILABSTÄNDE AUF ALLEN GEFÜHLSSKALEN UND ALLEN SOZIALEN PAUSENSITUATIONEN

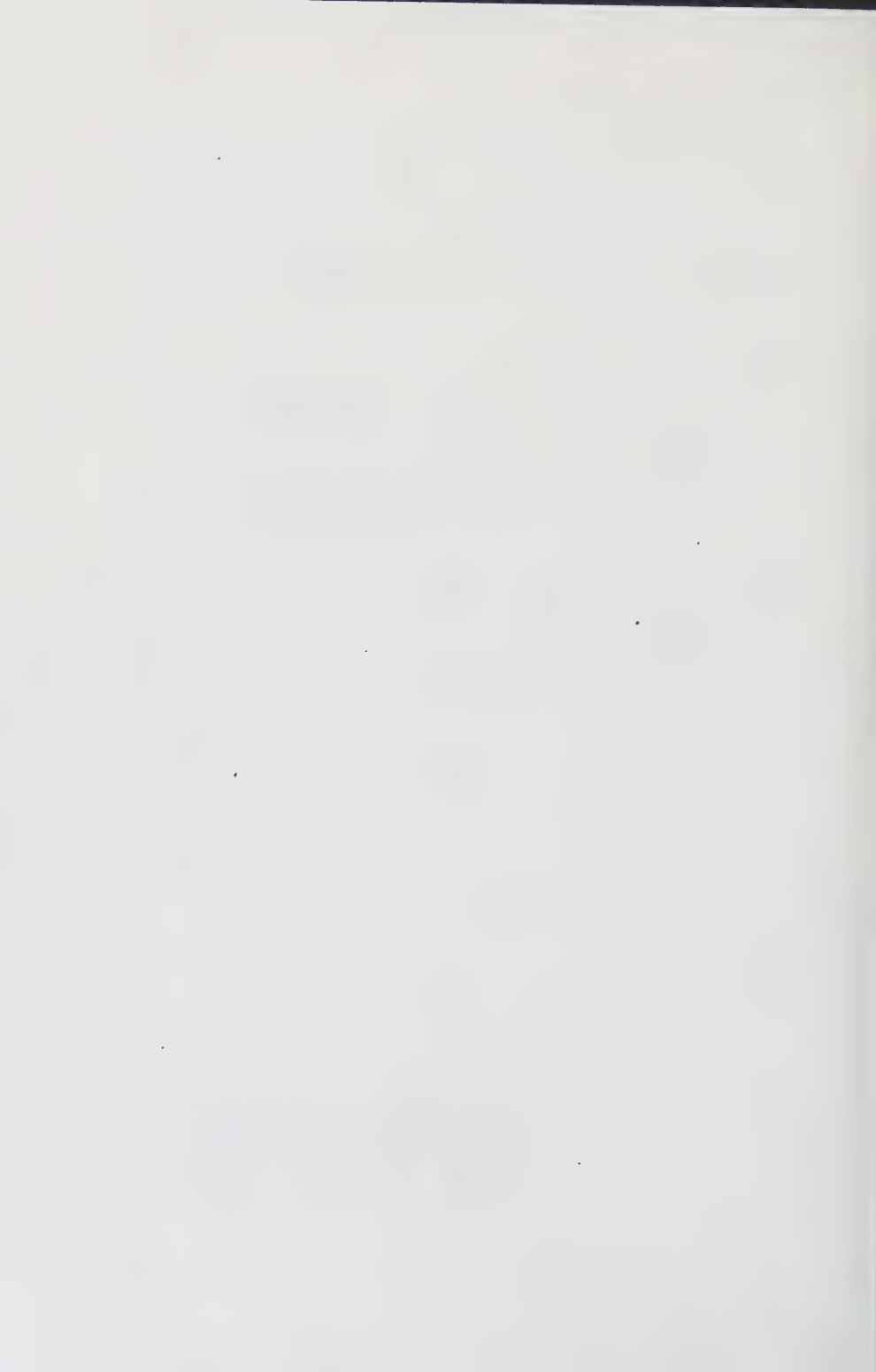
Die folgende Tabelle gibt die über alle Schüler hinweg berechneten mittleren Quartilabstände (QA) an, und zwar für alle 23 sozialen Pausensituationen und für alle 18 Gefühlsbegriffe.

Die Quartilabstände liefern ein nicht-parametrisches Maß für die Datendispersion und liegen, da die Gefühlsskalen fünfstufig vorgegeben wurden, sämtlich zwischen 0 und 4. Hohe Dispersionswerte ($QA \geq 3.5$) sind durch Unterstreichungen hervorgehoben.

	angenehm										unangenehm									
alle Situationen	3	3	3	3	3	3	4	<u>3</u>			1	2	2	1	1	3	2	2	2	2
Junge ärgert Mädchen	3							<u>3</u>			1	0	2	2	1	0	2	2	2	2
ungerissen	1.5	1	3	3	3	3	2	4	<u>3</u>		3	1	0	2	2	2	2	2	2	2
ausgelacht	.5	1	3	2	2	2	2	2	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Vorschlag langweilig	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
allein gehen	3	2	2	2	2	2	2.5	1	2	3	1.5	3	1	1	2	2	2	2	2	2
schon so viele	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
nicht mitspielen	2	1	2	2	2	1.5	1	2	2	2	3	3	3	3	3	1.5	2	2	2	2
Gedränge	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3.5	2	2	2	2	2	2	2	2	2
angeschrien bei Fehler	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	1	1.5	2	2	2	2	2	2
Sachen vom Tisch	0	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	4	1	2	2	2	2
Weg versperrt	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	1	2	2	2	2	2	2	2	2
bedroht	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Füßchen	1	2	2	2	2	2.5	3	3	3	3	4	1	2	2	2	2	2	2	2	2
beschimpft	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
allein zusehen	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
nicht beachtet	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2.5	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Geld leihen	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0
alle hören zu	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	0	0	2	2	2	2	2	2
Spielangebot	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Gespräch über Hobby	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	2.5	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Einladung	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Lob	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Gespräch	1	1.5	3	3	3	3	3	3	3	3	2.5	2	0	0	0	0	0	0	0	0
wohl lebendig kraftvoll selbstsicher überlegen ruhig dazugehörig	1	1.5	3	3	3	3	3	3	3	3	2.5	2	0	0	0	0	0	0	0	0
schlapp unsicher machtlos ängstlich zornig gehemmt angegriffen im Stich gelassen durcheinander traurig gleichgültig	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

u n a n g e n e h m

a n g e n e h m



LEBENS LAUF

Am 26.4.1951 wurde ich als Tochter des Kranführers Karl Fiedler und seiner Frau Anneliese geb. Michnik im Hamm (Westf.) geboren.

Dort verbrachte ich meine Kindheit und besuchte von 1957 bis 1961 die Grundschule. Im Frühjahr 1961 wechselte ich auf das Städtische neusprachliche Mädchen-gymnasium, das ich bis zur Reifeprüfung im Juni 1969 besuchte.

Im Wintersemester 1969/1970 begann ich mein Psychologie-Studium an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster. Das Vordiplom legte ich im Oktober 1971, die Diplom-Hauptprüfung im Juli 1974 ab.

Seit August 1974 bin ich als Mitarbeiterin der Schul-psychologischen Beratungsstelle der Stadt Münster tätig. Meine Arbeitsschwerpunkte liegen auf der Beratung und Therapie von Schülern im Sekundarschulbereich und deren Bezugspersonen sowie in der Leitung von Lehrer- und Schülergruppen.

Meine Aus- bzw. Weiterbildungen in Gesprächspsychotherapie (GwG) und Verhaltenstherapie (DGVT) habe ich 1981 formal abgeschlossen.

Seit Dezember 1972 bin ich mit dem Privatdozenten für Mathematik mit Schwerpunkt Informatik Dr. Jürgen Ebert verheiratet, im März 1981 und im Juni 1982 wurden unsere beiden Söhne Stefan und Karsten geboren.

